

RETRATOS DA
ESCOLA

RETRATOS DA ESCOLA

**Funcionário
de Escola:**
identidade e
profissionalização

DOSSIÊ

Revista Retratos da Escola

v. 3, n. 5, julho a dezembro de 2009.

Direção Executiva da CNTE (Gestão 2008/2011)

Presidente

Roberto Franklin de Leão (SP)

Vice-presidente

Milton Canuto de Almeida (AL)

Secretário Geral

Denílson Bento da Costa (DF)

Secretária de Finanças

Juçara M. Dutra Vieira (RS)

Secretária de Relações Internacionais

Fátima Aparecida da Silva (MS)

Secretário de Assuntos Educacionais

Heleno Manoel Gomes de Araújo Filho (PE)

Secretário de Formação

Gilmar Soares Ferreira (MT)

Secretária de Assuntos Municipais

Marta Vanelli (SC)

Secretária de Organização

Maria Inez Camargos (MG)

Secretária de Políticas Sociais

Rosana Sousa do Nascimento (AC)

Secretária de Imprensa e Divulgação

Antonia Joana da Silva (MS)

Secretária de Assuntos Jurídicos e Legislativos

Rejane Silva de Oliveira (RS)

Secretária de Relações de Gênero

Raquel Felau Guisoni (SP)

Secretário de Política Sindical

Rui Oliveira (BA)

Secretário de Saúde

Alex Santos Saratt (RS)

Secretário de Direitos Humanos

Marco Antonio Soares (SP)

Secretária de Aposentados e Assuntos Previdenciários

Maria Madalena Alexandre Alcântara (ES)

Secretário Adjunto de Assuntos Educacionais

Joel de Almeida Santos (SE)

Secretário Adjunto de Política Sindical

José Carlos Bueno do Prado – Zezinho (SP)

Secretário Adjunto de Política Sindical

José Valdivino de Moraes (PR)

Secretária Adjunta de Assuntos Educacionais

Maria Antonieta da Trindade Gomes Galvão (PE)

Diretor

José Geraldo Correa Jr. (SP)

Suplentes à Direção Executiva CNTE

Janeayre Almeida de Souto (RN)

Paulina Pereira Silva de Almeida (PI)

Odisséia Pinto de Carvalho (RJ)

Cleber Ribeiro Soares (DF)

Isis Tavares Neves (AM)

Silvinia Pereira de Sousa Pires (TO)

Joaquim Juscelino Linhares Cunha (CE)

Conselho Fiscal da CNTE (Titulares)

Odair José Neves Santos (MA)

Mário Sérgio Ferreira de Souza (PR)

Miguel Salustiano de Lima (RN)

Guilhermina Luzia da Rocha (RJ)

Ana Íris Arrais Rolim (RO)

Conselho Fiscal da CNTE (Suplentes)

Rosália Maria Fernandes da Silva (RN)

Selene Barbosa Michelin Rodrigues (RS)

Marco Túlio Paolino (RJ)

Coordenador do Depto. de Funcionários de Escola (DEFE)

João Alexandrino de Oliveira (PE)

Coordenadora do Depto. de Especialistas em Educação (DESPE)

Zenaide Honório (SP)

Editor

Luiz Fernandes Dourado (UFG)

Comitê Editorial

Juçara M. Dutra Vieira (CNTE/IE)

Leda Scheibe (UFSC/Anped)

Márcia Angela da Silva Aguiar (UFPE)

Regina Vinhaes Gracindo (UnB/CNE)

Conselho Editorial

Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)

Ana Rosa Peixoto Brito (UFPA)

Antonio Ibañez Ruiz (UnB)

Carlos Augusto Abicalil (Rede Pública de Educação-MT)

Carlos Roberto Jamil Cury (PUC-MG)

César Callegari (CNE)

Erasto Fortes Mendonça (UnB)

Gaudêncio Frigotto (UERJ)

Helena Costa Lopes de Freitas (Unicamp)

Ivany Rodrigues Pino (Cedes/Unicamp)

Ivone Garcia Barbosa (UFG)

João Ferreira de Oliveira (UFG)

João Antonio Cabral de Monlevade (UFMT)

Lucília Regina Machado (UNA-MG)

Magda Becker Soares (UFMG)

Maria Isabel Almeida (USP)

Maria Malta Campos (FCC)

Mário Sérgio Cortella (PUC-SP)

Moacir Gadotti (USP)

Naura Syria Carapeto Ferreira (UTP)

Sadi Dal Rosso (UnB)

Sérgio Haddad (Ação Educativa)

Vitor Henrique Paro (USP)

Endereço

SDS Ed. Venâncio III, salas 101/108, Asa Sul, CEP 70393-900, Brasília, DF, Brasil.

Telefone: + 55 (61) 3225-1003 Fax: + 55 (61) 3225-2685

E-mail: revista@esforce.org.br > www.cnte.org.br

Revista Retratos da Escola

v. 3, n. 5, julho a dezembro de 2009.

ISSN 1982-131X

R. Ret. esc.	Brasília	v. 3	n. 5	p. 303-518	jul./dez. 2009
--------------	----------	------	------	------------	----------------

© 2010 CNTE

Qualquer parte desta revista pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <<http://www.esforce.org.br>>

Secretaria e apoio editorial

Marcelo Francisco Pereira da Cunha

Copidesque

Eliane Faccion (português)

Revisão de textos

Eliane Faccion (português)

Rodrigo Rabello da Silva (normas técnicas)

Traduções dos resumos

Consuelo Vallandro (francês)

Eloah Kegler (inglês)

Judith Ferrán de Melo (espanhol)

Capa

Robert Doisneau,

La Dent, Paris 1956

© Atelier Robert Doisneau, 2008

Direção artística

Jean-Yves Quierry

Projeto gráfico e diagramação

Frissom Comunicação

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço revista@esforce.org.br.

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 3, n. 5, jul./dez. 2009 – Brasília: CNTE, 2007-

Semestral
ISSN 1982-131X

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5
CDU 37 (05)

Revista Indexada em: Bibliografia Brasileira de Educação (BBE – CIBEC/INEP/MEC).

Funcionário de escola

Identidade, conquistas e o futuro 309

Entrevista

Organização e valorização dos funcionários: cenário atual e desafios 313

Roberto Franklin de Leão

Fátima Cleide

Francisco das Chagas Fernandes

Artigos

Funcionários da educação: o caso do Brasil é singular?

Juçara M. Dutra Vieira..... 325

História e construção da identidade: compromissos e expectativas

João Antonio Cabral de Monlevade..... 339

Defe, 15 anos de luta e história: o que seria da educação sem ele?

José Carlos Bueno do Prado

João Alexandrino de Oliveira

Marcelo Chagas..... 353

Diretrizes de Carreira e Área 21: história e perspectivas

Maria Izabel Azevedo Noronha..... 361

Da escola ao espaço educativo: o novo sentido pedagógico

Francisco das Chagas Firmino do Nascimento..... 375

O chão da escola: construção e afirmação da identidade

Maria Teresa Leitão de Melo..... 391

A carreira e a gestão da escola: valorização e democracia

José Valdivino de Moraes 399

Funcionário de escola: indicadores e desafios

Luiz Fernandes Dourado

Karine Nunes de Moraes 413

Funcionários da educação pública: a concepção dos municípios

Flávia Obino Corrêa Werle
Alenis Cleusa de Andrade
Carlos Evandro Schneider..... 437

Projeto Arara Azul: pioneiro na construção da identidade

Guelda Cristina de Oliveira Andrade
Jocilene Barboza dos Santos..... 451

Tutoria no curso de formação: uma experiência concreta

Maria Lúcia Gomes Meireles
Maria Aparecida Moreira
Iraci Balbina Gonçalves Silva..... 463

Profuncionário: vozes da profissionalização

Anna Maria Salustiano
Jarbas Correia da Silva
Maria Eliane de Lima Carvalho
Ivone Deolinda de Vasconcelos..... 477

Resenhas

Profuncionário: Curso de Formação para os Funcionários da Educação

Dante Diniz Bessa..... 485

Cadernos Cedes: gestão e qualidade social da educação

Gina Glaydes Guimarães de Faria..... 488

Documentos

Funcionários de escola: trajetória e desafios da profissionalização..... 493

Pesquisa sobre funcionários de escola: roteiro preliminar de coleta de dados..... 501

Normas de publicação511

Funcionário de escola

Identidade, conquistas e o futuro

Retratos da Escola comemora o terceiro ano de existência como veículo de diálogo permanente entre os profissionais da educação, estudantes, pais, mães, entidades acadêmicas e sindicais, poderes públicos e demais interessados na temática educacional. O periódico tem sido amplamente disseminado entre esses diferentes atores.

Esta edição apresenta o dossiê *Funcionário de escola: identidade e profissionalização*, buscando recuperar a história de um importante segmento e de suas lutas em prol da organização, construção da identidade e profissionalização. Apresenta, ainda, indicadores e análises sobre a trajetória desses protagonistas da educação, incluindo a avaliação dos resultados de enquête inédita realizada pela CNTE junto às entidades sindicais estaduais a ela filiadas.

O dossiê utiliza a terminologia “funcionários de escola” por ser esta a designação estatutária utilizada pela CNTE e entidades a ela filiadas, bem como pela autodenominação mais usualmente adotada pelos próprios profissionais, ao longo de suas trajetórias de organização e militância. É fundamental destacar que o segmento tem sido tratado, ainda, como funcionário da educação, “não-docente”, funcionário da educação escolar.

Entendemos que a adoção da terminologia *funcionários de escola* e a manutenção de artigos com as demais denominações nos permitem elementos para a reflexão sobre a sua importância na educação nacional, sem prescindir de sua vinculação à categoria profissionais da educação. Não se ignora a participação desses trabalhadores nas diferentes instituições educativas da educação básica (creches, escolas, centros educacionais etc) que não se circunscrevem aos processos de escolarização. A discussão, portanto, de como o segmento deve ser denominado é política e se coloca como um importante debate em um momento de afirmação da identidade deste profissional da educação.

A capa desta edição conta com a fotografia *La dent* (1956), de Robert Doisneau que, com sua percepção universalista e a partir de uma visão humanista dos fenômenos sociais, permite-nos deslindar a complexidade do processo educativo, dos tempos e espaços que lhe dão materialidade. Diferentes momentos, atores e linguagens

interagem na formação do educando, o que nos leva a consolidar uma visão ampla dos profissionais da educação e dos desafios político-pedagógicos que permeiam seu pensar e agir cotidianos.

O processo de unificação dos trabalhadores em educação, por meio da criação da CNTE, impulsionou o movimento pró-identidade desses profissionais e, em decorrência, contribuiu com o fortalecimento de suas lutas e bandeiras históricas.

A criação e consolidação do Departamento de Funcionários (Defe) na CNTE, há 15 anos, cuja trajetória tem se pautado pela busca da efetiva valorização e profissionalização da categoria e, especialmente, pela consolidação da identidade do segmento funcionário, configura-se como importante indicador das lutas que procuram romper os limites culturais e ideológicos ainda contrapostos a uma visão ampla da instituição educativa e dos diferentes atores que a constroem.

Em consonância com sua proposta editorial, *Retratos da Escola* reitera as seguintes seções: Entrevista, Artigo, Resenha e Documento.

Na Entrevista, convidamos três educadores que, conjuntamente, ocupam posições diferenciadas (parlamentar, dirigente sindical e gestor na área de educação), cuja história e trajetória os legitimam como importantes lideranças da área de educação e do movimento sindical dos profissionais da educação. Com a autoridade de seus engajamentos e reflexões, sem contar a militância de cada um na área a que dedicaram a vida profissional, ressaltam os avanços e desafios à situação dos funcionários de escola e os embates pelo reconhecimento de sua identidade como parte constitutiva e constituinte da categoria profissionais da educação.

Na seção Artigos, as temáticas do dossiê descortinam compreensões e análises sobre a singularidade desses profissionais no Brasil, o resgate de sua história e as batalhas pela construção da identidade profissional, envolvendo análise, proposição e questionamentos às políticas públicas educacionais, os dilemas da inserção profissional às questões da carreira e aos processos de participação e gestão nas instituições educativas e da sociedade civil, sem negligenciar a complexidade desse processo, apresentando resultados de estudos e pesquisas sobre o segmento. Aborda, ainda, perspectivas e concepções sobre o papel desses profissionais e discute os processos de formação implementados e os seus desdobramentos, sob a ótica de cursistas e tutores, sem perder de vista a íntima relação entre formação, valorização e profissionalização.

Ao definir como temática central “os funcionários de escola”, *Retratos da Escola* visa, ainda, resgatar os processos de organização e engajamento, a fim de contribuir com a análise das ações e políticas direcionadas à construção de sua identidade e profissionalização. Destaca, também, os avanços legais, como a aprovação da Lei nº 12.014, de 2009 que, ao alterar o art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece as bases para o seu reconhecimento, desde que devidamente

habilitados, como profissionais da educação; e a efetivação do Curso Técnico de Formação para Funcionários da Educação (Profucionário) como política pública direcionada à formação dos funcionários de escola e em sintonia com a concepção da profissionalização presente na instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, da 21ª Área Profissional de Nível Médio. Registra, ainda, os vários desafios à efetivação dessas e de outras conquistas, como a implantação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e das diretrizes de carreira, entre outros.

Na seção Resenha, o Profucionário e o *Caderno Cedes*, sob a temática qualidade da educação, são apresentados, com propriedade, por meio de fecundas análises, que se articulam à proposta deste dossiê.

Finalizando este número, na seção Documentos, temos: 1) uma proposta de protocolo de pesquisa a ser objeto de discussões e aperfeiçoamentos, visando contribuir com um levantamento amplo sobre os trabalhadores em educação; e 2) o artigo produzido pela CNTE – “Funcionários de escola: trajetória e desafios da profissionalização” – que tem por objetivo analisar a legislação e propor ações e políticas à categoria, incluindo o debate sobre o Sistema Nacional de Educação, temática central da Conferência Nacional de Educação, que ocorrerá em Brasília em março de 2010.

Desejamos aos leitores que *Retratos da Escola* continue a estimular o debate sobre os profissionais da educação e a contribuir para a proposição e avaliação das políticas públicas na área da educação que tenham por horizonte a construção de políticas orgânicas de Estado com e para a sociedade brasileira.

Luiz Fernandes Dourado

Editor

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ **ENTREVISTA**



Organização e valorização dos funcionários

Cenário atual e desafios

Organização, formação e valorização dos profissionais da educação, nos últimos anos, integraram a agenda educacional brasileira, com dois importantes movimentos: 1) as lutas em prol da organização e construção de identidade dos profissionais da educação; 2) a defesa da indissociabilidade entre formação e valorização profissional. Isto contribuiu para a elaboração de políticas e ações por uma concepção de educação democrática e de qualidade para todos, ao mesmo tempo em que fortaleceu a organização sindical e a melhoria das condições de trabalho (resultado da articulação entre formação, carreira, salário) dos profissionais da educação. Problematizar esse cenário e os seus desafios constitui o cerne desta entrevista com **Roberto Franklin de Leão**¹, **Fátima Cleide**² e Francisco das **Chagas Fernandes**³, realizada pelo editor de *Retratos da Escola*, Luiz Fernandes Dourado.

Quem são os profissionais da educação?

Roberto Leão - Até o dia 6 de agosto de 2009, de direito, eram profissionais da educação apenas os que tinham curso de magistério (professor, diretor de escola, supervisores, orientadores etc). A partir daquele dia, com a sanção pelo presidente Lula da Lei nº 12.014, de 2009 (cuja origem foi a proposta da senadora Fátima Cleide [PT/RO], funcionária de escola e ex-dirigente da CNTE), todos os que atuam na escola, e não apenas os professores, podem ser considerados profissionais de educação, desde que habilitados de acordo com a 21ª Área Profissional (Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar criada através da Resolução 5/2005 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação).

Fátima Cleide - Ao vermos a educação como um processo de ensino-aprendizagem permanente entre educandos e educadores, entendemos os profissionais da educação como os que são preparados, tanto na teoria quanto na prática, para exercer a função de educadores. Na educação básica, hoje, depois de muitas lutas, os docentes, os demais profissionais do magistério e os funcionários de escolas, habilitados, são reconhecidos oficialmente como profissionais da educação.

Chagas Fernandes - A aprovação do projeto de lei da senadora Fátima Cleide, sancionado pelo presidente Lula em agosto de 2009, ou seja, a Lei 12.014/2009, muda a LDB em seu artigo 61 e define quem são os profissionais em educação da educação básica:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (BRASIL, 2009).

Ouseja, agora, profissionais da educação vão além dos professores. Garantiu-se aos funcionários de escola, desde que profissionalizados, a condição de profissionais da educação.

Qual a importância e o que propõe a lei 12.014/2009 aos profissionais da educação básica?

Fátima Cleide - Foi a de tirar da invisibilidade mais de um milhão de trabalhadores e trabalhadoras que exercem atividade nas escolas, permitindo que busquem as condições necessárias para serem reconhecidos como profissionais da educação. Isto rompeu com uma situação histórica, que estava se aprofundando com a precarização das relações de trabalho e terceirização de serviços na educação básica. É no ambiente escolar que o educando tem o primeiro contato com a cidadania. A experiência na escola, como educandos ou educadores, é marcante em todas as dimensões da vida. Ao profissionalizar os atores que interagem constantemente com os educandos, reconhecemos esta vivência, política e pedagógica, e investimos na sua qualidade. O que a Lei propõe é a inclusão como profissionais da educação dos trabalhadores que tenham diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Não basta trabalhar na escola, é preciso ter a formação necessária para compreender os processos educativos e exercer com eficiência a função de cada um.

Chagas Fernandes - A importância dessa lei está em reconhecer que dentre os trabalhadores em educação, não somente os professores, mas também os funcionários, quando habilitados, são considerados profissionais da educação. Para isso, a lei garante que esses trabalhadores precisam ser profissionalizados. Mas, mais do que isso, passa a ter força de lei. Deixa de ser apenas uma reivindicação e passa a ser norma do Estado brasileiro.

Roberto Leão - Essa lei é importante pelo reconhecimento de que a educação não se dá apenas na sala de aula, mas em outros espaços em que também são transmitidos saberes e valores fundamentais na formação para a cidadania. Em nossa concepção, todos que atuam dentro da escola têm papel importante na formação dos alunos, independente da função que exerçam. Inclusive, por uma feliz coincidência, a escola em que sou professor leva o nome de uma funcionária de escola, uma inspetora de alunos, chamada Neves Prado Monteiro. Tenho o privilégio de ter sido um dos seus educandos. Tratava-nos com

“... educação não se dá apenas na sala de aula, mas em outros espaços em que também são transmitidos saberes e valores fundamentais na formação para a cidadania.”

(Roberto Leão)

justiça, sempre com palavra de carinho e apoio, ao mesmo tempo que, com suave energia, nos mostrava o caminho da responsabilidade. Foi uma grande educadora.

Qual o papel da CNTE no processo histórico de lutas pela organização, construção e afirmação da identidade e valorização dos profissionais da educação (unificação sindical, por exemplo)?

Chagas Fernandes - A CNTE tem um papel fundamental nessa nova definição. E esse processo tem uma origem mais orgânica, quando os professores constituíram suas entidades, chamadas associações, começaram a fazer luta sindical e conseqüentemente envolviam os outros trabalhadores, ou filiando-os a entidade ou unificando todos nas lutas da categoria. Claro que os funcionários de escola também começaram a reivindicar espaço, tanto nessas organizações, quanto nas mobilizações. Surgiram, em alguns casos, entidades unificadas (UTE/MG) ou entidades específicas dos funcionários (Afuse/SP). Mas o grande momento de definição orgânica foi quando os trabalhadores em educação decidiram a unificação nacional, entre 1990 e 1991, ou seja, a decisão de criar e construir a CNTE. Essa decisão também ajudou a unificação em vários estados.

Costumo dizer que a discussão da unificação mudou a composição das nossas entidades estaduais e nacional, e ajudou a melhorar as relações nos locais de trabalho, ou seja, fez com que se entendesse que tínhamos outros trabalhadores dentro das escolas. Aliás, em alguns casos fez com que o cartaz convocando a assembleia, agora unificada, fosse colocado não apenas na sala dos professores, mas num local mais visível para todos.

Roberto Leão - A CNTE surge do processo de unificação das lutas dos trabalhadores em educação (professores, funcionários, supervisores, orientadores, diretores de escola etc), entendendo que todos fazem parte de um grande ramo de trabalhadores. A partir do momento em que deixa de ser Confederação dos Professores do Brasil (CPB), passa a trabalhar na perspectiva da unidade de todo o ramo. No Departamento de Funcionários de Escola (Defe), que neste ano completa 15 anos, organizamos os trabalhadores para que eles se entendam como profissionais da educação, tratamos suas reivindicações específicas como do conjunto da CNTE. Por exemplo, hoje discutimos no Conselho Nacional de Educação diretrizes para a carreira dos funcionários de escola, o que inclui propostas de formação em serviço, garantia de participação na construção do projeto político-pedagógico da escola etc., pois eles são parte integrante do processo educativo. Também consideramos exitosa a proposta de unificação das entidades, que só não ocorreu no Distrito Federal e no estado de São Paulo, o que não tem impedido que se faça a luta unitária nesses locais. Nos outros estados, há sindicatos únicos, que fazem a luta do ponto de vista do conjunto dos trabalhadores em educação, não apenas de uma parcela.

Fátima Cleide - Todas as conquistas dos últimos anos seriam impensáveis se não existisse a CNTE. A Confederação conseguiu articular as propostas e organizar as várias identidades da educação brasileira em torno de pautas comuns, capazes de intervir positivamente na conjuntura. A evolução histórica, desde a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), passando pela CPB e, depois de filiar-se a CUT, pela transformação em CNTE, mostra a construção dessa unidade política e seu consequente reflexo nas lutas e conquistas da categoria.

As lutas em prol do piso salarial, carreira, formação e valorização se articulam à melhoria da educação? Por quê?

Roberto Leão - Uma educação de qualidade necessita de profissionais trabalhando felizes. Nós costumamos colocar a valorização dos profissionais como elemento fundamental para que tal aconteça em nosso país. E valorização implica carreira com perspectivas claras de futuro, bom salário (daí a importância do Piso), possibilidade de formação inicial e continuada e condições de trabalho dignas. Esse conjunto, articulado, contribui, fundamentalmente, para uma educação pública de qualidade socialmente referenciada.

Fátima Cleide - As lutas, por si, já iniciam este processo de melhoria da educação. Ao se organizarem para defender os seus interesses, invariavelmente compartilha-se as experiências e se informam da situação nas escolas. A construção da pauta de reivindicações é o reflexo da consciência dos desafios a superar para se conseguir atender às demandas da sociedade. Quando se luta por Piso Salarial Nacional, não se está lutando apenas por salário, mas exigindo que os governantes invistam na educação e garantam condições básicas de vida aos seus profissionais. Quando se luta por carreira e formação, não se está lutando somente para garantir promoções, mas para que a experiência adquirida no exercício profissional e a qualificação decorrente da formação sejam reconhecidas. Profissionais reconhecidos e qualificados oferecem uma educação de melhor qualidade. Tudo isso implica a valorização dos profissionais da educação, uma discussão infelizmente necessária em nosso país. Se realmente a educação fosse priorizada por todos os governos municipais e estaduais, como tem sido pelo atual governo federal, estas lutas estariam ultrapassadas. Hoje, no entanto, são fundamentais para garantir a qualidade da educação e, em alguns casos, a própria educação!

“Quando se luta por Piso, não se está lutando apenas por salário, mas exigindo que os governantes invistam na educação e garantam condições básicas de vida...”

(Fátima Cleide)

Chagas Fernandes - São várias as lutas para melhorar a educação. Uma delas passa pelo conceito que hoje discutimos, por ocasião da Conferência Nacional de Educação (Conae) - o Sistema Nacional Articulado de Educação, ou seja, como fazer para que o regime de cooperação e colaboração, como diz a Constituição Federal, seja efetivado. Para isso, precisamos avançar mais em relação ao financiamento, à gestão democrática,

à inclusão educacional, a discussão de currículo, à função social da escola, avaliação, diversidade, expansão da educação profissional e superior no setor público. Mas a luta pela valorização dos profissionais em educação deve estar sempre em destaque. E a valorização passa pelo salário, pela carreira e a pela formação. O piso salarial é um avanço, não apenas pelo conceito, mas pela perspectiva de garantir o salário inicial e a de carreira para todos os profissionais. Por isso, na lei do piso foi colocada a obrigatoriedade da carreira. É por isso também que o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Nacionais de Carreira para o Magistério e, agora, está discutindo as diretrizes para os profissionais da educação, de acordo com a mudança da LDB. São esses elementos que comprovam a necessidade da carreira estar intimamente relacionada à formação. Portanto, as mudanças efetuadas e os programas, hoje já em implementação em relação à formação, são fatores importantes para a valorização. Garantir a valorização dos profissionais (magistério e funcionários) é avançar em relação à qualidade da educação.

Como se dá e qual a importância da participação dos funcionários no movimento sindical, na proposição e materialização de políticas e nas demais lutas por uma educação pública, democrática e de qualidade?

Fátima Cleide - A participação de funcionários de escolas no movimento sindical foi fundamental para que fossem reconhecidos como protagonistas. O fato marcante para a organização sindical foi a criação do Defe. Tenho a honra de ter participado ativamente dessa luta e de uma de suas principais conquistas - a Lei 12.014/2009 que alterou o art. 61 da LDB, reconhecendo os funcionários de escola como profissionais de educação. A partir da mobilização política, superamos as barreiras e unificamos as lutas na educação. Os funcionários de escola, ao exigirem reconhecimento como profissionais deram, em primeiro lugar, uma lição de cidadania. Mostrou-se que, como diz a palavra de ordem da Confederação, *a luta faz a lei*. Ao lutar em todos os rincões desse país, conhece-se o seu tamanho e o seu poder político. Agora, cada funcionário e funcionária de escola deve colocar na sua agenda a luta para garantir a aplicação plena da Lei 12.014/2009. Educação pública, democrática e de qualidade se faz com profissionais da educação valorizados pela sociedade.

“É legítimo que os funcionários de escola participem das várias instâncias que hoje temos de participação da sociedade em relação à educação.”

(Chagas Fernandes)

Chagas Fernandes - Os funcionários de escola têm atuado de forma articulada com os outros profissionais em educação, mas têm também demarcado a sua condição específica, mostrando que a escola é feita por todos e não apenas por um segmento. Assim, conseguem colocar suas lutas, mas também reivindicar educação de qualidade, tendo como um dos pilares a gestão democrática. É legítimo que os funcionários de escola participem das várias instâncias que hoje temos de participação da sociedade em relação à educação. Há conselhos escolares, conselhos de educação, conselhos de controle social. Em muitos casos, a luta não é apenas pela participação, mas para que essas instâncias sejam criadas

ou que funcionem. O MEC criou dois importantes programas para ajudar na construção da gestão democrática: O Proconselho, para a instância municipal e o Programa Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

Roberto Leão - É muito importante que os funcionários participem dos debates e ocupem os espaços, porque eles apresentam o ponto de vista de quem não está dentro da sala de aula, mas também exercem uma atividade educativa. Essa contribuição é fundamental para a construção de uma escola democrática, participativa, onde haja espaço para todos. Eles lutam e se organizam da mesma maneira que os demais trabalhadores, na defesa da escola pública. Na CNTE, participam do Conselho Nacional de Entidades, debatendo todos os assuntos que dizem respeito à conjuntura educacional e geral. Muitos atuam, também, em conselhos institucionais - Fundeb nos estados, alguns nos conselhos de educação de seus estados e municípios -, portanto, ocupando espaços destinados a educadores, sem nenhuma restrição. É necessário, porém, que algumas barreiras e preconceitos, ainda existentes, sejam superados, porque essa unidade e essa visão de escola não se constrói em pouco tempo, é um processo.

Quais as principais ações e políticas, na última década, pela valorização dos funcionários como profissionais da educação?

Chagas Fernandes - Pelo menos três ações devem ser levadas em consideração nesse último período em relação aos funcionários de escola: incluir na LDB um novo conceito para os profissionais da educação básica; aprovar no CNE a área 21 na profissionalização dos funcionários de escola e o MEC criar o Profucionário, um programa de formação profissional. Essas três ações não teriam entrado na pauta da educação nacional se não houvesse uma reivindicação, uma mobilização e, acima de tudo, um entendimento, tanto do governo federal como da sociedade, de que é importante ter todos na escola como profissionais em educação.

Roberto Leão - A grande luta da CNTE foi para que houvesse a alteração da LDB e o conseqüente reconhecimento dos funcionários de escola como *educadores*. Isto foi uma grande vitória na construção da identidade profissional. Deixaram de ser conhecidos pela negativa (trabalhadores *não docentes*). Hoje, debatemos no Conselho Nacional de Educação as diretrizes nacionais de carreira dos funcionários de escola, ainda que a CNTE defenda que os planos sejam únicos, para funcionários, professores, orientadores, diretores de escola, supervisores etc. Por enquanto, não alcançamos esse objetivo, mas é uma perspectiva da qual não abrimos mão.

Fátima Cleide - Um conjunto de iniciativas construiu o sucesso da política pela valorização dos funcionários de escola como profissionais da educação. A primeira foi o

Projeto de Lei 507/2003, posteriormente sancionado como a Lei nº 12.014/2009. Demoramos seis anos em sua tramitação, antes que ele pudesse ser encaminhado ao presidente da República. Nessa “agonia”, vimos claramente como funciona a política em nosso país, quando se quer avançar. Todos dizem que concordam, mas... a implementação do Fundeb, que passou a valorizar todos os profissionais da educação básica, superando o Fundef, que atendia somente aos professores do ensino fundamental, foi outra ação decisiva do Executivo e do Legislativo. No campo da formação, o Conselho Nacional de Educação, criando a Área 21 de profissionalização em nível médio, e o MEC, oferecendo desde 2006 o programa Profucionário, institucionalizaram políticas definitivas de criação de uma nova categoria, agora valorizada pelo diploma de profissional da educação. Para isto, foi determinante a mudança de paradigma do governo Lula, que ouviu e atendeu à reivindicação dos funcionários de escola.

A criação da Área 21 contribuiu para a afirmação da identidade e para a valorização do funcionário como profissional da educação? Por quê?

Roberto Leão - Contribuiu muito. A Área 21 foi criada a partir de propostas elaboradas pela CNTE, oriundas de intensos debates em torno do modelo de escola pública que defendemos. Ao instituir a nova área profissional, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação abriu o caminho para a valorização de milhares de trabalhadores e trabalhadoras que, atuando nas escolas, exercem função educativa das mais importantes na formação dos educandos. Sem regras que organizem o exercício da profissão, não há o profissional.

“... o grande mérito da Área 21: definir as atividades dos funcionários de escola, tirá-los da invisibilidade, acabar com a falácia de que a escola só tem professores e alunos.”

(Fátima Cleide)

Fátima Cleide - A Área 21 reconheceu oficialmente as atribuições dos funcionários de escola e especificou suas formas de atuação. Foi fruto de uma demanda da categoria com o apoio da Secretaria de Educação Básica, na época sob a direção do professor Francisco das Chagas. O fazer cotidiano dos funcionários de escola foi conceituado e passou a contar com uma formação estruturada. As atividades de técnico em alimentação escolar, em multimeios didáticos, em gestão escolar e infraestrutura escolar constituem um conjunto de ações no cotidiano da escola e constroem perfis específicos com identidades próprias de profissionais da educação não docentes. Este foi, no meu ponto de vista, o grande mérito da Área 21: definir as atividades dos funcionários de escola, tirá-los da invisibilidade, acabar com a falácia de que a escola só tem professores e alunos.

Chagas Fernandes - A Área 21 reconhece os funcionários, mesmo antes da LDB ser modificada. E ajuda a garantir a identidade profissional para os funcionários, pois assegura a sua formação. Claro que, para isso, os governos (federal, estaduais e municipais) precisam garantir as condições para essa formação. Quando instituímos o Profucionário,

precisamos articular nos estados, além das secretarias, os conselhos estaduais de educação. Também no MEC foi constituído um conselho para acompanhar o desenvolvimento dessa ação.

Qual a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação e como ela vem se efetivando em relação aos funcionários?

Fátima Cleide - São fundamentais para todas as profissões. Na educação, elas são imprescindíveis. São, no mínimo, duas dimensões que tornam obrigatórios os processos de formação inicial e continuada na educação. A primeira, a alta velocidade em que se geram e se alteram os conteúdos. A outra é o avanço dos métodos didáticos, dos espaços e tempos de educação que desafiam a vida da escola. No caso dos funcionários, agora profissionais da educação, a formação inicial é fundamental, porque fornece a base necessária ao exercício profissional. Esta preparação supera as visões de subalternidade, preparando-os para atuar como educadores, na amplitude que este conceito abarca. No âmbito dos conhecimentos técnicos, garante a base necessária para as atribuições que exercem dentro da escola. As mudanças conceituais e práticas na avaliação dos estudantes requerem novas ações dos funcionários de secretarias. Que dizer então dos desafios da educação alimentar, da segurança na escola, das novas tecnologias de comunicação? Os funcionários devem constantemente se atualizar pela educação continuada, garantindo a qualidade da escola.

Chagas Fernandes - A iniciativa do MEC, através da Secretaria de Educação Básica de criar o Profucionário, paralela ao pedido de parecer do CNE sobre a área 21, foi no sentido de ganhar tempo em relação à formação inicial e continuada de milhares de funcionários já em serviço pelo país afora. É como se fosse um programa emergencial. Mas a formação inicial para os funcionários de escola precisa ser assumida como política de Estado, que contemple a demanda social, por meio de cursos de nível médio e tecnológico, tanto pelos institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como pelas redes estaduais. E a formação continuada fluiria naturalmente, como acontece com os professores.

Roberto Leão - Uma sólida formação inicial e um aperfeiçoamento constante são fundamentais para que se exerça com pleno êxito a profissão escolhida. No caso dos funcionários de escola, não é diferente. A formação inicial vem sendo oferecida, em nível técnico, através do Profucionário, nas quatro habilitações estabelecidas pela Área 21. Essa formação inclui conteúdo pedagógico, o que a caracteriza como da educação. Agora, lutamos para que esses cursos sejam oferecidos regularmente na rede pública. Por outro lado, estamos debatendo com o MEC essa formação em nível superior. Mas é importante

“... a formação inicial para os funcionários precisa ser assumida como política de Estado, que contemple a demanda social, por meio de cursos de nível médio e tecnológico...”

(Chagas Fernandes)

resgatar que o Profucionário é resultado de experiências pioneiras, como o Arara Azul, em Mato Grosso, e outras que ofereciam formação aos funcionários de escola.

Quais são as principais demandas e desafios para a formação e valorização dos funcionários como profissionais da educação (piso, carreira, formação etc)?

Chagas Fernandes - O governo do presidente Lula deu um grande avanço ao reconhecer os funcionários de escola como profissionais em educação. A valorização precisa avançar muito mais, principalmente na garantia da carreira. Mas claro que passa pelo salário e pela formação. Precisamos definir as Diretrizes Nacionais de Carreira e que nessas diretrizes fiquem claros os patamares de salários e de formação. Mas é necessária uma articulação dos entes federados em relação a esses desafios. É necessário que se internalize o conceito dos funcionários de escola como trabalhadores em educação, tão essenciais como o magistério.

Roberto Leão - Um enorme desafio é transformar o Profucionário em cursos regulares nas escolas técnicas e, em breve, em cursos de nível superior. As grandes demandas, dentre outras, são a construção dos planos de carreira, o piso salarial profissional e o fim da terceirização, um mal que acontece no Brasil inteiro e que vai na contramão de nossa concepção de escola. Enfrentamos uma luta muito dura, difícil mesmo, a defesa dos direitos e das conquistas da classe trabalhadora nunca foram fáceis. Esse caminho requer muita vontade e determinação, tenho certeza que a CNTE e as entidades filiadas as têm, e nós vamos conseguir avançar.

Fátima Cleide - Uma mudança como esta não acontece do dia para a noite. Não é apenas uma questão de lei e vontade política. Passa, além disso, por uma mudança de cultura. O funcionário de escola não luta pela generosidade ou comiseração. Ele sabe da importância de suas atividades e da possibilidade de melhorar a qualidade da educação. Ainda existem visões retrógradas que não aceitam os funcionários de escola como profissionais e colocam empecilhos na aplicação da lei. Precisamos consolidar a formação em nível médio, hoje feita pelo Profucionário, em cursos técnicos presenciais nas redes estaduais e federal e a formação de profissionais da educação em nível superior com a graduação de tecnólogos, permitindo, assim, a plena atuação dos novos profissionais. Estas propostas deverão se explicitar na Conae e constar das metas do novo PNE. Precisamos combater a terceirização e a precarização do trabalho nas escolas e garantir o tratamento igual a todos. Piso para os Profissionais em Educação e Planos de Carreira, conforme prevê a nossa Constituição em seu art. 206, são reivindicações básicas, que podem ser atendidas pelos gestores nos vários níveis de governo. Se todos dizem que a educação é prioridade, vamos transformar o discurso em prática, valorizando de verdade todos os

profissionais. Eu lutei muito pelo Piso do magistério e sei que o valor ainda está aquém do necessário. Foi uma grande conquista, mas precisamos que os valores sejam corrigidos de maneira a garantir a efetiva valorização profissional.

Como se encontra o cenário atual e quais são as perspectivas para a proposição de piso salarial nacional aos funcionários, como profissionais da educação?

Fátima Cleide - A atual conjuntura é riquíssima. Estamos no fim do governo do presidente Lula, o primeiro de origem popular em nossa história, com um saldo altamente positivo. Vivemos um ambiente de diálogo qualificado, de conquistas sociais e econômicas. O governo Lula alavancou o desenvolvimento do País sem arrochar os salários e saiu vitorioso de uma crise econômica mundial, consolidou o apoio popular e hoje tem todas as condições de reafirmar o nosso projeto. Este é um dos pontos mais positivos do atual cenário político. Nele, os compromissos serão cumpridos e, com certeza, avançaremos no estabelecimento do piso salarial nacional previsto para os profissionais da educação na Constituição Federal, substituindo e ampliando o piso atual, que é uma conquista da lei do Fundeb, destinado ao magistério da educação básica. Na lei que regulamentará o art. 206 da Constituição, deveremos aproveitar a experiência no Piso do Magistério para corrigir as distorções, dando maior objetividade na redação para garantir sua aplicação. Nas eleições à Presidência da República, a educação deve ser prioridade. E a CNTE se mostra cada vez mais forte e coesa para defender a categoria. O processo eleitoral, a força dos trabalhadores organizados, a Conae e o PNE deverão resultar em novos e mais avançados compromissos de valorização dos profissionais e de investimento na qualidade da educação.

Chagas Fernandes - Precisamos avançar numa proposta de piso salarial para os funcionários de escola. Esta é uma luta que não pode estar isolada da discussão da carreira, e com a mudança conquistada na LDB precisamos colocá-la como prioridade para o próximo período.

Roberto Leão - Vivemos uma luta terrível para fazer valer o piso salarial para os profissionais do magistério. Existe muita corrente contra, uma visão feudal de governadores e prefeitos que se julgam donos da vida dos servidores, tanto que o Piso está em litígio. Há uma ação direta de inconstitucionalidade no Supremo Tribunal Federal e temos feito todos os esforços para que seja julgada o mais rápido possível e que mantenha o que o Congresso Nacional aprovou por unanimidade. Portanto, o cenário é de luta! É de lutar para superar dificuldades conhecidas e as veladas, como o preconceito dos que não enxergam os funcionários de escola como educadores. Queremos um projeto de educação amplo, inclusivo e com todos os profissionais valorizados.

“o cenário é de luta! É de lutar para superar dificuldades conhecidas e as veladas, como o preconceito dos que não enxergam os funcionários de escola como educadores.”

(Roberto Leão)

Notas

- 1 Graduação em Artes Plásticas. Professor Titular de cargo de Educação Artística da Rede Pública Oficial de Ensino do Estado de São Paulo; Presidente da CNTE; Dirigente da Confederação dos Educadores Americanos (CEA).
- 2 Graduada em Letras. Senadora da República (PT/RO); Funcionária de Escola do ex-Território Federal de Rondônia; foi dirigente da CNTE.
- 3 Graduação em Letras. Professor da Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Norte (RN); Secretário Executivo Adjunto do Ministério da Educação (MEC), desde 2007, foi Secretário de Educação Básica, de 2004 a 2007, e diretor do Fundef, de 2003 a 2004; foi dirigente da CNTE.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 507, de 4 de dez. de 2003**. Modifica o artigo 61 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Autoria da Senadora Fátima Cleide (PT-RO). Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/atividade/Materia/detalhes.asp?p_cod_mate=64606>. Acesso em: jan. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de nov. de 2005**. Inclui, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 4/99, de 8/12/1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar. Brasília/DF: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb05_05.pdf>. Acesso em: 12 out. 2009.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dez. de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 3 mar. 2010.

_____. **Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>. Acesso em: 17 out. 2009.

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ ARTIGOS



Funcionários da educação

O caso do Brasil é singular?

JUÇARA M. DUTRA VIEIRA*

RESUMO: A partir dos avanços institucionais e políticos da construção da identidade profissional dos funcionários de escola no Brasil, a artigo examina o cenário internacional, tomando como referência os documentos da Unesco, do Fórum Mundial de Educação (FME) e da Internacional da Educação (IE), com a finalidade de estabelecer comparações entre eles e explicitar especificidades profissionais no âmbito nacional.

Palavras-chave: Políticas públicas de educação. Valorização profissional. Profissional da educação. Funcionário de escola

Aspectos da realidade brasileira

Como são vistos os funcionários da educação em outros países? A pergunta é, frequentemente, formulada em eventos do Departamento dos Funcionários da Educação (Defe) da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a fim de estabelecer parâmetros de comparação da situação profissional e social do segmento¹. O período toma como referência o ano de 1995, quando, por resolução do XXV Congresso Nacional da CNTE, o Defe foi instituído.

A criação de espaço de discussão e formulação de propostas de valorização do funcionário teve, desde o início, uma palavra-síntese: profissionalização. Indicava a condição para que este ator pudesse requerer o reconhecimento de seu trabalho e pressupunha um conceito de escola suficientemente amplo para comportá-lo. Buscava-se, com isto, contextualizar o papel do funcionário em uma escola cujo significado educativo transcendesse as salas de aula e perpassasse os laboratórios, as cantinas, os pátios, sem se limitar ao seu espaço e ao seu entorno.

* Professora da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Dirigente da CNTE; Vice-presidente da Internacional da Educação (IE). Site: <<http://www.falaeducador.com.br>>.

Durante os 25 anos de existência do Defe, funcionários e professores atravessaram conjunturas diferenciadas. Em 1994, fora assinado o Pacto pela Valorização do Magistério, produto do Acordo Nacional de Educação para Todos, que envolveu, além do Ministério da Educação, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime), o Conselho de Reitores de Universidades Brasileiras (Crub), o Fórum dos Conselhos de Educação e a CNTE. Entre os Programas de Emergência para a concretização do Acordo, constavam as seguintes providências:

a) Em 15 de outubro de 1994, em reunião solene do Fórum, será estabelecido o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação que, dentre outros objetivos, procederá a estudos sobre a repercussão do piso nos diversos sistemas, para implantação em 12 (doze) meses, com períodos de avaliação a cada 100 (cem) dias.

b) O Fórum Permanente do Magistério providenciará estudos que deverão indicar os mecanismos de implantação do piso salarial profissional nacional, do novo regime de trabalho e dos Planos de Carreira, dos montantes necessários para viabilizá-los, das formas de articulação entre as diversas instâncias governamentais, das novas fontes de financiamento para proventos dos inativos, valorização do pessoal técnico-administrativo e de apoio das atividades educacionais, no cenário do Acordo Nacional de Educação para Todos. (BRASIL, 1994, p. 23).

A interlocução entre gestores, trabalhadores e representações da sociedade civil redundou em compromissos de políticas para os profissionais da educação. O documento mostra, também, que embora os professores fossem os principais beneficiados pelas medidas, os funcionários não foram ignorados. A preocupação com a valorização profissional expressou-se de formas diferenciadas pelas organizações envolvidas no debate. Mas o ponto comum foi a afirmação do compromisso com a qualidade da educação básica do País.

A mobilização nacional pela educação para todos não foi suficiente para conter as políticas neoliberais dos anos 1990. Quando deveria vigorar o Acordo, em 1995, o governo Fernando Henrique Cardoso rompeu a interlocução entre o poder público e as organizações da sociedade. Interessado na implantação do Estado mínimo, “[...] cujo significado concreto não é necessariamente de um Estado pequeno, mas de um Estado articulador e financiador da reestruturação produtiva na lógica do ajustamento controlado pelo mercado” (FRIGOTTO, 1996, p. 85), FHC promoveu as reformas administrativa, da previdência e da educação.² Na política educacional, o neoliberalismo traduziu-se em privatização, municipalização indiscriminada do ensino fundamental, limitação da obrigatoriedade escolar e precarização das relações de trabalho. Nesse contexto, todas as propostas de valorização profissional foram inviabilizadas.

As políticas redutoras de direitos eram, permanentemente, combatidas por organizações sociais comprometidas com a educação de qualidade e a valorização dos profissionais. As condições de interlocução só foram reconstituídas no governo subsequente. A primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi marcada pela mobilização contra nova reforma da previdência³, um dos principais embates liderados pela CNTE, no período, após o qual foi possível articular o movimento em torno de agendas propositivas.

Quanto à valorização profissional, as principais políticas, nos dois mandatos do presidente Lula, foram as seguintes: Lei nº 11.738, de 2008 (BRASIL, 2008), que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica; Lei nº 12.014, de 2009 (BRASIL, nº 12.014, 2009), que discriminou, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação; Resolução CNE/CEB nº 2/09 (BRASIL, nº 2, 2009), que fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com a Lei nº 11.738, de 2008; Resolução nº 5, de 2005 (BRASIL, 2005), do Conselho Nacional de Educação, que instituiu a área de Serviços de Apoio Escolar como a 21ª Área Profissional; Decreto nº 6.755, de 2009 (BRASIL, nº 6.755, 2009), que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Profucionário), em áreas como: gestão escolar, alimentação escolar, multimeios didáticos e meio ambiente e manutenção da infraestrutura escolar.

Esta síntese omite várias medidas de valorização profissional por não serem objeto deste texto. Considera dois critérios: o caráter de política pública e a vinculação com a valorização da profissão, para constituir e expressar os conceitos de profissionalismo e profissionalidade⁴. O alcance e a delimitação desses termos precisam ser explicitados, já que aparecerão em outras passagens do trabalho.

O conceito que origina os acima citados é o de *profissão*. Refere-se a atividade exercida no mundo do trabalho e reconhecida institucionalmente. O profissional da educação se ocupa da educação escolarizada e preenche os requisitos de formação e dedicação à tarefa educativa sistematizada. No serviço público, o pré-requisito para o ingresso na profissão é a aprovação em concurso público.

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

Outro conceito que identifica o profissional de educação é o de *profissionalidade*. Ele expressa, objetiva e/ou subjetivamente, o compromisso com a educação e, também, com o projeto de sociedade⁵. Não se limita às condições objetivas de trabalho, mas vincula-se à construção da identidade profissional, na sua dimensão intelectual, ética, política e cultural.

A pergunta inicial – Como são vistos os funcionários da educação em outros países? – vem impregnada do histórico deste segmento e das construções teóricas que orientaram suas ações e estratégias. O processo de construção de identidade dos funcionários da educação das escolas públicas, no entanto, não é homogêneo, nem definitivo. Em uma sociedade de classes, é permanente a disputa por visões hegemônicas. Sader (2005, p. 8-9), enfatizando a contribuição de Gramsci ao conceito, explica que

Ele [Gramsci] formulou o conceito de hegemonia que combina a força e o convencimento, com peso maior de cada um desses aspectos do poder existente. [...] isso resulta em conseqüências para a classe trabalhadora, que também deve construir – ao lado de sua força econômica, social e política – o seu poderio ideológico, para poder se constituir como articuladora de uma força hegemônica alternativa. Vale também para as classes dominadas e exploradas a necessidade de organizar não apenas a sua força, mas também a capacidade de sua ideologia, seus valores, sua visão de mundo, possam conquistar outros setores populares da sociedade.

Portanto, não se pode esperar que a percepção sobre a situação dos funcionários, no Brasil, seja homogênea. Os gestores, por exemplo, representam administrações cujos conteúdos programáticos sobre educação e sobre valorização profissional têm diferenciais entre si e em relação aos trabalhadores. Os próprios funcionários podem ter percepções distintas. Por isso, este texto toma a opinião dos funcionários organizados na CNTE, que expressa uma visão positiva. Eles entendem que o reconhecimento profissional da LDB, a instituição de espaços de interlocução permanente no MEC⁶, o investimento em cursos de profissionalização – como o Profucionário – e a instituição de habilitação de técnico, em nível médio, demarcam novo período na luta pela construção da identidade profissional.

De outro ângulo, no entanto, nem todos os gestores estaduais aderiram à proposta liderada pelo MEC, mesmo sem necessidade de investir recursos financeiros. A maioria do parlamento não admitiu estender o Piso Salarial Profissional Nacional ao segmento, restringindo-o ao magistério. Embora a maior parte dos estados possua planos de carreira para professores, isto não ocorre com relação aos funcionários. Não obstante os visíveis avanços no âmbito do MEC, os funcionários da educação não foram incluídos nos censos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). Por isso, mesmo em outro patamar de valorização profissional, tem um caminho a percorrer na construção de sua identidade. O dado alentador é o de que muitos passos foram dados e eles estão organizados para seguir em frente, disputando, socialmente, uma nova condição profissional.

Recortes internacionais

A pergunta inicial abre inúmeras possibilidades no campo da pesquisa empírica. Para abordar a questão foram tomadas duas organizações internacionais: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a IE. Também foi selecionado o FME, uma dinâmica de reflexão que envolve várias representações de todos os continentes.

A escolha da Unesco deve-se à abrangente representação de nações e sua influência sobre os governos. Encarregada das áreas educacional, cultural e científica, tem a responsabilidade de promover essas temáticas e de expressar-se por meio delas. Deve, sobretudo, identificar situações críticas contrapostas aos seus objetivos e procurar alternativas de solução junto aos governos dos estados-membro da organização.

A contradição entre as possibilidades da ciência e da tecnologia e as condições reais de vida de grande parte da humanidade - atingida pela fome, pelo desemprego e pelo analfabetismo - ficou evidente no final do século XX. A Unesco convocou, então, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, onde lançou o movimento mundial pela garantia de educação básica a todas as crianças, jovens e adultos. Dez anos depois, em Dacar, no Senegal, as metas que não haviam sido alcançadas foram pospostas para serem atingidas em 2015. Na Declaração de Jomtien, os profissionais da educação são mencionados no artigo 7, intitulado "Fortalecer as Alianças", nos seguintes termos:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/Unesco (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a "um enfoque abrangente e a um compromisso renovado", incluímos as alianças como parte fundamental. (UNESCO, 1990, p. 5-6, grifo nosso).

Os educadores são convocados a prestar sua contribuição a uma espécie de cruzada em socorro às autoridades responsáveis pela educação, em âmbito municipal,

estadual ou nacional. Na segunda parte, o texto menciona documento conjunto da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Unesco sobre as condições de trabalho e a situação social dos educadores. Numa e noutra situação, a figura do professor/docente prevalece sobre a de outros profissionais, genericamente referidos como *pessoal que trabalha em educação*.

No caso da Recomendação OIT/Unesco, o documento originário esclarece: “Para efeitos desta Recomendação: a) o termo ‘pessoal docente’ serve para designar todas as pessoas que, nos estabelecimentos de ensino, estão encarregadas da educação dos alunos”. (UNESCO/OIT, 1966, p. 3-4). Mais adiante, com o título de “Pessoal Auxiliar”, o artigo 87 dispõe: “A fim de permitir que o pessoal docente se dedique plenamente ao exercício de suas funções, deveria designar-se às escolas um pessoal auxiliar encarregado das tarefas alheias ao ensino propriamente dito”. (Ibid., p. 10). É de se supor que o disposto na alínea “a” esteja relacionado a profissionais, como pedagogos, orientadores ou supervisores e não a funcionários da educação.

Nos anos 1990, a Unesco constituiu comissão internacional, presidida por Jacques Delors, para refletir sobre os desafios à educação no século XXI. As grandes indagações da investigação eram: Que lugar reservam as sociedades para os jovens na escola, na família e na nação? Como a educação pode preparar as novas gerações para as exigências de um mundo em constantes sobressaltos? Como superar o medo do desemprego, da exclusão e a perda da identidade? Como fazer a humanidade avançar nos ideais de paz, de liberdade e de justiça social? Em 1996, foi publicado o Informe *La Educación Encierra un Tesoro* com as conclusões e recomendações que foram muito difundidas, como os quatro “pilares” da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os demais e aprender a ser) e a abordagem sobre “educação ao longo da vida”, que pode vincular-se ao conceito de educação como direito e ao processo de formação continuada.

A escola aberta ao mundo, recomendada por Delors (1996, p. 162), supõe que a separação entre o mundo exterior e a escola é cada vez mais tênue. Muitos alunos, segundo ele, passam mais tempo diante do televisor do que em sala de aula e a satisfação instantânea – e sem esforço – obtida pelos meios de comunicação contrasta com as exigências de atenção e disciplina mental, necessárias ao sucesso escolar. Enfim, essa realidade desafia os profissionais da educação:

Tendo assim perdido, em grande parte, a preeminência que tinham na educação, professores e escola encontram-se confrontados com novas tarefas: fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação. (Ibid., p. 163).

O dilema é dirigido ao professor e as razões são evidentes: a maior parte das situações de aprendizagem na escola ocorre sob sua orientação e no espaço da sala de

aula. Porém, o próprio texto estende o compromisso à escola porque esta, no conjunto, precisa organizar-se para responder à nova realidade. Nesse contexto, onde se localiza o funcionário? Ele está presente, como um instrumentista na sala de cirurgia? Ou está apartado dos lugares considerados propriamente educativos?

A importância atribuída ao trabalho do professor transparece na preocupação com os desvios das atividades fins. O autor adverte para o fato de que tarefas vinculadas à administração tomam o tempo dedicado aos aspectos metodológicos e às finalidades do ensino. Portanto, simplificar a gestão contribuiria para que ele se concentrasse na parte substantiva do trabalho. Delors entende que alguns serviços de apoio são necessários e, até, indispensáveis, tais como o do psicólogo e do assistente social.⁷

O Informe não considera relevantes atividades desenvolvidas por outros profissionais em exercício na escola e em contato diário com os estudantes. A preocupação é com o suporte à aprendizagem, mais que com a educação, já que psicólogo e assistente social podem contribuir para melhorar as condições pessoais que facilitam a aprendizagem. Volta, pois, a pergunta: Onde estão os funcionários da educação?

Outra fonte de consulta é o FME. Movimento pela cidadania planetária e pelo direito universal à educação, surgiu no contexto político do Fórum Social Mundial (FSM) e “[...] constitui-se em um espaço de constante diálogo entre todos os que [...] levam adiante projetos de educação popular e de enfrentamento ao neoliberalismo, seja em esferas públicas, governamentais ou não, coletivas ou de pesquisa.” (FÓRUM..., 2009?a).

Nas várias edições, o Fórum produziu cartas, objetivando organizar essa reação e constituir memória dos debates. A “Carta de Porto Alegre pela Educação Pública para Todos”, da 1ª edição do FME, dá o tom da discussão sobre o direito à educação no contexto das transformações do mundo do trabalho:

A luta por mudanças no mundo do trabalho, na perspectiva de uma profissionalização sustentável, com acesso de todos à evolução científico-tecnológica, precisa ser acompanhada de garantias dos direitos sociais para os trabalhadores e trabalhadoras e de reconhecimento universal da certificação profissional. Essa luta mantém relação estreita com as tantas mudanças antes indicadas, exigindo, assim, a ampliação do conhecimento humanista, técnico-científico, ético e estético e a incorporação real do direito às diferenças, para que possamos nos compreender, nos aproximar e superar hierarquias entre seres humanos, dadas por gênero, idade ou pertencimentos étnicos, raciais, religiosos, culturais e políticos. **Os trabalhadores/trabalhadoras da educação** têm, com relação a isso, histórias para contar sobre seus esforços comuns e buscam crescentemente participar, com os múltiplos movimentos sociais, na tessitura de um mundo mais justo e pacífico, afirmando a importância de seu trabalho para a primeira infância, as crianças, os jovens, os adultos e os velhos. (FÓRUM..., 2009?b, grifo nosso)

Suas premissas e intencionalidades caminharam para a construção de propostas objetivas e explicitação de compromissos, onde se inserem os próprios trabalhadores. A “Declaração de Porto Alegre”, de 2003, expressa a necessidade de “[...] garantir os

direitos trabalhistas e sindicais dos trabalhadores e trabalhadoras em educação e o exercício da liberdade de expressão em todos os níveis e modalidades de ensino.” (Idem, 2009?c). A quarta edição, “Construindo uma Plataforma Mundial de Lutas”, em 2004, é mais incisiva, quando se propõe a “[...] exigir dos governos a valorização dos(as) trabalhadores(as) da educação, o respeito aos seus direitos profissionais e a garantia de condições dignas de trabalho”. (Idem, 2009?d).

Diferentemente da lógica que preside as organizações governamentais, a mobilização popular voluntária parte de identificações prévias, contingentes ou racionalmente construídas. No caso do Fórum, o conceito de “trabalhador em educação” informa uma visão de classe e insere todas as categorias profissionais da educação: professores, pedagogos e funcionários de escola. Isso fica explícito na *Declaração de Caracas*, de 2006, quando mudanças nas políticas públicas de educação ficaram mais visíveis pela emergência de governos do campo democrático e popular na América Latina:

[...] resulta indispensável o protagonismo do movimento social, como eixo convocante dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, para que estas políticas possam se consolidar e, simultaneamente, abrir caminho para as propostas que começam a concretizar um novo modelo de educação pública de conteúdo popular, que garanta plenamente os direitos dos principais sujeitos comprometidos com a prática educativa. Aos alunos e alunas, a terem condições adequadas para um aprendizado para a vida e para a liberdade plena. Aos educadores e educadoras, as condições trabalhistas, salariais e de formação que permitam o pleno exercício de seu trabalho. (Idem, 2006).

A IE, que, em seu sítio, identifica-se como “[...] porta-voz dos trabalhadores em educação em todo o mundo” (INTERNACIONAL..., 2009?) por representar 30 milhões de associados em suas mais de 400 organizações em 172 países e territórios, traz uma terceira visão sobre a condição dos funcionários em outros países. A IE entende a educação como direito a ser garantido por meio da educação pública e identifica os fatores que dificultam sua concretização: a crescente complexidade das relações sociais e interculturais nos processos migratórios; os efeitos da globalização econômica, especialmente sobre os países pobres, e os impactos sobre todos, em particular, as mulheres e as crianças; o rápido desenvolvimento de novas tecnologias, com novas demandas para a educação. Os desafios implicam esforços públicos pelo aumento de financiamento, gestão democrática dos sistemas de ensino, escolas e universidades, e planejamento de longo prazo com a participação da sociedade.

Como representante dos trabalhadores em educação, a IE reivindica o crescente protagonismo dos mesmos na definição das políticas educacionais e defende sua valorização como condição essencial para o cumprimento adequado de seus compromissos sociais e profissionais, em todos os congressos. No 5º Congresso, em 2007, foram produzidas resoluções sobre diversos temas, separados em dois grupos: os relacionados com a educação e com os profissionais da educação; os que abordaram

questões como o trabalho infantil, gênero, migração internacional, epidemia da Aids, discriminações raciais, homofobia, violência e outras. A resolução sobre o “papel estratégico dos docentes

Reconhece o pessoal docente da educação devidamente qualificado como educador, considerando que a ação educativa desenvolvida na escola torna-se cada vez mais complexa e não se limita à importância [que tem] a atuação do docente em aula, mas abarca, de modo complementar, significativos processos educativos em outras áreas da atividade escolar.

[...]

Reivindica que todos os governos exerçam uma política para melhorar a situação do **pessoal auxiliar**, devidamente qualificado, por meio de incentivos salariais, reconhecimento profissional, carreira e formação inicial e continuada nas diversas áreas de atuação. Tal política deve ser desenvolvida de forma conjunta com os sindicatos no desenvolvimento da educação para a cidadania. (CONGRESO..., 2007, grifo nosso).

A Resolução revela senão uma contradição, pelo menos, um limite. O título está voltado para a terminologia (tradicional, na maior parte das organizações que compõem a IE) - “pessoal docente”. A expressão transita universalmente e aparece em documentos de sindicatos, entidades acadêmicas, agências formadoras, trabalhos de investigação e acordos. Por óbvio, não inclui os funcionários de escola, que, mesmo sendo educadores, não são docentes.

O relevante, porém, das citações é a incorporação de duas formulações apresentadas pela CNTE no evento. A primeira é a ideia de que a escola é um espaço de educação que transcende a sala de aula. Ao contrário do que se poderia supor, isto não reduz o papel do professor, mas o valoriza, na medida em que coletiviza os processos e amplia o significado da educação escolarizada. A segunda requer reconhecimento e investimento dos governos, mas, sobretudo, identifica que os funcionários devem qualificar-se, para também contribuírem como educadores. Portanto, a profissionalização é determinante para fornecer ferramentas aos funcionários e à escola e para superar dicotomias no espaço escolar.

O debate sobre o papel dos funcionários da educação é recente na IE, organização nova, criada pela fusão da Confederação Mundial das Organizações de Profissionais da Educação (Cmope) e do Secretariado Profissional Internacional de Educação (SPIE), em 1993. Nesse processo de construção, o Brasil tem procurado disseminar propostas e práticas ao debate. A profissionalização dos funcionários de escola, por exemplo, foi apresentada, em 2008, em um congresso da *National Education Association* (NEA), sindicato norte-americano com mais de três milhões de filiados, interessado por políticas similares aos funcionários daquele país. Mesmo em contextos distintos, as realidades do segmento se aproximam, o que pode levar a elaborações, projetos e políticas de maior alcance.

Considerações finais

As incursões sobre a realidade internacional foram suscitadas pela pergunta que inicia o artigo. Cabe destacar que a escolha das organizações – Unesco, IE e FME – obedeceu a critérios de representatividade e de pluralidade mas, também, no caso da IE e do FME, de participação da autora. Portanto, a eleição tem prós e contras: facilidade de acesso às informações mais relevantes e risco de percepções tendenciosas, no sentido de pré-elaboradas. A opção por documentos deveu-se à impossibilidade de trabalhar com dados empíricos. Está em curso a aplicação de um questionário sobre a condição de funcionários da educação na IE, mas os retornos ainda são insignificantes, o que inviabilizou o seu aproveitamento neste trabalho.

Sob estas considerações, alguns significados podem ser buscados. Se a realidade brasileira é conhecida, em que as demais realidades se aproximam ou dela se afastam? Esta comparação é muito difícil, senão impossível. O caminho percorrido pelos funcionários da educação, no Brasil, pode perseguir os mesmos objetivos, mas em circunstâncias distintas. Aqui, houve sintonia entre o movimento sindical, o governo e setores da universidade que trabalharam sobre os mesmos referenciais, permitindo uma espécie de síntese, representada pelos cursos da Área Profissional 21, e a experimentação em escala, por meio do Profucionário. A iniciativa pode servir de exemplo e de motivação, mas, certamente, em outros contextos se realizará de forma diferente.

Outra constatação é a de que, embora os funcionários apareçam em documentos que revelam aspectos de sua identidade, em políticas definidas por/para governos, como é o caso da Unesco, a figura do funcionário não tem vida própria; está colada à imagem da escola e de seus serviços. Nos espaços de organização sindical e popular, como na IE e no FME, há identificação, mas faltam políticas reforçadoras de identidade. Uma leitura parcial e provisória levaria à conclusão de que os funcionários da educação integram-se à paisagem escolar, onde sempre estiveram. Como são vistos, no cenário internacional? Não são vistos, parece ser a melhor resposta, por enquanto. Cumpre dar-lhes essa visibilidade, quem sabe, seguindo a lógica de que a novidade epistemológica deste período histórico “[...] se assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”. (SANTOS, 2009, p. 9). A dureza dos embates pela educação de qualidade e a valorização dos profissionais da educação, nos últimos 25 anos, pode ter produzido saldos criativos como este.

Recebido em novembro de 2009 e aprovado em janeiro de 2010.

Notas

- 1 Os funcionários da educação aqui referidos restringem-se aos vinculados à educação básica pública, que integram a base social da CNTE.
- 2 A Reforma da Educação foi instituída pela EC nº 14, de 1996 (BRASIL, 1996), a Administrativa, por meio da EC nº 19, de 1998 (BRASIL, nº 19, 1998), e a da Previdência pela EC nº 20, 1998 (BRASIL, nº 20, 1998).
- 3 Essa Reforma foi promovida por meio da EC nº 41, de 2003 (BRASIL, 2003).
- 4 Sugestão de leitura sobre os conceitos e sua contextualização na realidade brasileira: Lüdke & Boing (2004).
- 5 Estes tópicos constam, originalmente, no questionário da pesquisa “Política de valorização e profissionalização do magistério do RS: convergências e divergências”, desenvolvida pela Profª Elena M. Billig Mello (2009), sob a orientação da Profª Drª Maria Beatriz M. Luce.
- 6 Foi instituído o Conselho Político do Profuncionário, que reúne, periodicamente, representantes do MEC e da CNTE para deliberar sobre questões do Programa.
- 7 “Gestão - Reformas dos sistemas de gestão que procurem melhorar a direção dos estabelecimentos de ensino podem libertar os professores de tarefas administrativas que os ocupam diariamente e levar a uma concentração sobre os fins e métodos do ensino, em determinados contextos. Certos serviços de apoio, como os de uma assistente social ou de um psicólogo escolar, parecem-nos necessárias e deviam existir sempre”. (DELORS, 1996, p. 170).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Acordo Nacional**. Brasília: MEC, 1994.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 15 out. 2009.

_____. **Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 15 out. 2009.

_____. **Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998**. Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 15 out. 2009.

_____. **Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003**. Modifica os art. 37, 40, 42, 48, 96, 149 e 201 da Constituição federal, revoga o inciso IX do § 3 do art. 142 da Constituição Federal e dispositivos da Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 15 out. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 22 de nov. de 2005**. Inclui, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 4/99, de 8/12/1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar. Brasília/DF: MEC, 2005. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 12 out. 2009.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 17 out. 2009.

_____. **Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 17 out. 2009.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Publicado no D.O.U. de 30 de janeiro de 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009.** Altera a Resolução CNE/CES nº 1, de 1º de fev. de 2005, que estabelece normas para o apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, modificada pela Resolução CNE/CES nº 8, de 29 de março de 2006. Brasília/DF: MEC, 2009. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 17 out. 2009.

CONGRESO MUNDIAL DE LA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN, 5., 2007, Berlim. **El papel estratégico de los docentes...** Berlim: [s.n.], 22-26 jul. 2007. Disponível em: <<http://www.ei-ie.org/worldcongress2007/ei-ie/docs/Resolutions/2007-00195-01-S.pdf>>. Acesso em: jan. 2010.

DELORS, Jacques et al. **La educación encierra un tesoro:** informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para El Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid: Santillana, Ediciones Unesco, 1996.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. Carta de Caracas: a educação bolivariana e a superação do modelo de Escola Capitalista. [São Paulo]: [s.n.], 2006. [Sítio do FME]. Disponível em: <<http://www.forummundialeducacao.org/article372.html>>. Acesso em: jan. 2010.

_____. O que é FME?. [São Paulo]: [s.n.], [2009?a]. [Sítio do FME]. Disponível em: <<http://www.forummundialeducacao.org/rubrique25.html>>. Acesso em: jan. 2010.

_____. Documentos: Carta da 1ª Edição do Fórum Mundial de Educação: Carta de Porto Alegre pela Educação Pública para todos.. [São Paulo]: [s.n.], [2009?b]. [Sítio do FME]. Disponível em: <<http://www.forummundialeducacao.org/rubrique24.html>>. Acesso em: jan. 2010.

_____. Carta da 2ª Edição do Fórum Mundial de Educação: Declaração de Porto Alegre. [São Paulo]: [s.n.], [2009?c]. [Sítio do FME]. Disponível em: <<http://www.forummundialeducacao.org/article171.html>>. Acesso em: jan. 2010.

_____. Carta da 3ª Edição do Fórum Mundial de Educação: construindo uma plataforma mundial de lutas. [São Paulo]: [s.n.], [2009?d]. [Sítio do FME]. Disponível em: <<http://www.forummundialeducacao.org/article172.html>>. Acesso em: jan. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN. Quiéne somos. [S.l.:s.n.], [2009?]. [Sítio do IE]. Disponível em: <<http://www.ei-ie/es/aboutus/>>. Acesso em: jan. 2010.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jan. 2010.

MELLO, Elena M^a Billig. **Política de Valorização e Profissionalização do Magistério do RS: convergências e divergências**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 94 f. Projeto de Tese. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SADER, Emir (Org.). **Gramsci: poder, política e partido**. Trad. Eliana Aguias. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, PT: Edições Almedina, 2009.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2009.

UNESCO/OIT. **Recomendación relativa a la situación del personal docente**. [S.l]: Unesco, 1966. Aprobada en el 5 de octubre de 1996 por la Conferencia Intergubernamental Especial sobre la Situación del Personal Docente. Mimeografado.

School employees *Is the Brazilian case singular?*

ABSTRACT: This article will analyze the international scenery from the institutional and political advances of the construction of a professional identity for the school employee in Brazil. The perspective will be based on documents of Unesco, the World Education Forum and Education International, with the finality to establish comparisons among them and explicit our specificities

Keywords: Public policies of education. Professional Valorization. Education Professionals. School employee.

Empleados de la educación *¿El caso del Brasil es singular?*

RESUMEN: A partir de los avances institucionales y políticos de la construcción de la identidad profesional de los funcionarios de escuela en Brasil, el artículo examina el escenario internacional, tomando como referencia los documentos de la Unesco, del Foro Mundial de Educación y de la Internacional de la Educación, con la finalidad de establecer comparaciones entre ellos y explicitar especificidades profesionales en el ámbito nacional.

Palabras-clave: Políticas públicas de educación. Valorización profesional. Profesional de la educación. Empleado de la escuela.

Employés de l'éducation *Le cas du Brésil est singulier?*

RÉSUMÉ: à partir des avancements institutionnels et politiques de la construction de l'identité professionnelle des employés d'école au Brésil, cet article examine le contexte international, à partir des documents de l'UNESCO, du Forum Mondial de l'Éducation et de l'Internationale de l'Éducation, ayant le but d'établir comparaisons entre eux et d'expliciter spécificités professionnelles dans l'univers international.

Mots-clés: Politiques publiques d'éducation. Valorisation professionnelle. Professionnel de l'éducation. Employé de l'école.

História e construção da identidade

Compromissos e expectativas

JOÃO ANTONIO CABRAL DE MONLEVADE*

RESUMO: O artigo traça o itinerário histórico da presença de trabalhadores não docentes nas escolas brasileiras desde a educação jesuítica até hoje, abordando aspectos influentes para a construção da nova identidade (escolar e legal) de profissionais da educação, ao lado dos professores e pedagogos.

Palavras-chave: Funcionário de escola. História da educação brasileira. Reconhecimento profissional. Profissionalização. Identidade profissional.

Introdução

Desde 1995, tenho trabalhado na pesquisa e na explicação das premissas históricas da resposta à pergunta do livro *Funcionários de Escolas Públicas: Educadores Profissionais ou Servidores Descartáveis?*. Também envolvido na luta dos funcionários, participei da construção histórica de sua identidade, como cidadãos e gestores, que sempre foram, e, principalmente, como educadores profissionais, que muitos são e muitos querem ser, à revelia dos “trancos e barrancos” da sociedade.

Este texto retoma, de forma sucinta, o fio dessas pesquisas, focado na construção conceitual dos componentes da identidade dos funcionários.

O irmão coadjutor nos colégios jesuíticos

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

* Doutor em Educação. Professor Aposentado da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Consultor Legislativo do Senado Federal. *E-mail:* <monlevad@senado.gov.br>.

Quem eram seus educadores? Também diversamente do que se pensa e se escreve, os Jesuítas, que vieram com o primeiro governador geral, Tomé de Souza, não eram somente sacerdotes professores. Entre os seis religiosos liderados pelo Padre Manoel da Nóbrega, estavam dois “irmãos coadjutores”, Diogo Jacome e Vicente Rodrigues (LEITE, 1938).

O trabalho de catequese e de educação dos seguidores de Inácio de Loyola era muito mais complexo que a tarefa de ensinar e de distribuir os sacramentos. O colégio funcionava como internato, o que supõe uma grande variedade de espaços, com as respectivas funções não docentes: cozinha, refeitório, enfermaria, lavanderia, igreja, sacristia, horta, pomar... E, principalmente, os colégios e escolas que se multiplicaram no litoral e interior da Colônia, precisavam de uma infraestrutura material para sua manutenção e desenvolvimento. Não se podia entregar as funções de administradores das fazendas, de pilotos dos navios, de arquitetos de prédios monumentais, de pintores e escultores dos locais de culto a escravos, como os que trabalhavam na pesca, nas culturas e indústrias rurais.

Assim, as comunidades anexas aos colégios e escolas da Companhia de Jesus se compunham de duas categorias de religiosos: os que se destinavam ao “espiritual” (escolásticos, em formação, ou presbíteros professores) e os irmãos coadjutores, que cuidavam do “temporal”.

A obra ciclópica de Serafim Leite (1938), que escreveu a História da Companhia de Jesus no Brasil, em quinze volumes, contém ricas informações sobre os coadjutores, sem os quais, ele reconhece, teria sido impossível o progresso da educação jesuítica. Não se pense que, por não cursarem filosofia e teologia, os coadjutores carecessem de formação humanística e científica. Um dos primeiros coadjutores, Luís da Grã, foi o arquiteto de colégios e igrejas que desafiaram o desgaste dos séculos. As plantas de seus prédios constituíram-se em protótipos de dezenas de edifícios na era colonial. Outra função comumente exercida pelos coadjutores era a de “línguas”, ou intérpretes. Por não estarem sobrecarregados com aulas, missas e pregações, por não exercerem o poder repressivo e por administrarem os trabalhos materiais, os coadjutores eram mais eficazes na aprendizagem do linguajar dos indígenas, dos quais granjeavam a simpatia com mais facilidade.

Nas escolas, além de cuidar da materialidade dos espaços, também se dedicavam a algumas ações educativas: bibliotecários, inspetores de disciplina, escrivães das avaliações escolares, e até mesmo “repetidores” de lições e mestres de primeiras letras.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, ruiu o sistema educacional que comportava essa complementaridade entre o trabalho docente propriamente dito e o trabalho educativo mais amplo, sustentado pelos coadjutores, aos quais cabia também a infraestrutura material dos colégios e escolas.

Dali por diante, o professor jesuíta foi substituído pelos sacerdotes diocesanos e de outras congregações ou por docentes leigos. Já os coadjutores não tiveram substitutos, a não ser os escravos, nas tarefas menos qualificadas.

O escravo auxiliar das aulas régias e dos liceus

Pouquíssimo se tem pesquisado acerca do pessoal que compunha o “corpo de educadores” do período das aulas régias (1772-1834).

A visão reducionista dos estudiosos da educação escolar, que só conseguem perceber em cena, nas escolas, professores e alunos, torna os demais “invisíveis”. A realidade, entretanto, é que **sempre** estiveram presentes nas escolas outros trabalhadores.

Depois da expulsão dos jesuítas, subsistiram escolas em mosteiros ou conventos de outras ordens religiosas e prosperaram seminários diocesanos. De 1772 em diante, criaram-se as aulas régias, por iniciativa do Marquês de Pombal. Eram classes de primeiras letras ou de disciplinas mais avançadas que funcionavam em salas de prédios públicos, em sacristias de igrejas ou nas casas dos próprios professores. Em todos esses cinco diferentes espaços estavam presentes escravos domésticos ou da Igreja, não mais com funções “afins” ao pedagógico, mas de caráter de mero apoio material. Quem limpava a sala depois das aulas? Quem mantinha a provisão de água de beber e de lavar as mãos de mestres e discípulos? Quem “rondava” a sala para impedir a entrada de estranhos e controlar a saída dos estudantes? Quem executava os “mandados” externos dos professores? A resposta, muda e invisível, mas que contribuía eficazmente para a manutenção do *status quo* no espaço escolar e no tempo social era: os escravos e escravas, conforme se induz pela leitura das obras clássicas de Gilberto Freyre (FREYRE, 2005).

Não é por acaso que os prédios exclusivamente escolares – com bibliotecas, laboratórios, telescópios e outros equipamentos que caracterizavam os colégios jesuíticos – sumiram da paisagem colonial e somente começaram a voltar na segunda metade do Século XIX, quando algumas províncias do Império resolveram construir sedes próprias para seus liceus. A tão celebrada gestão de D. João VI, que teria “fundado” cursos superiores na Corte, não deixou rastro de um prédio escolar sequer. Os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda, que datam de 1827, se instalaram em conventos franciscanos. Para efeito da história dos funcionários de escola, a novidade registrada por documentos e pela literatura, como no romance *O Ateneu* (POMPÉIA, 2008), diz respeito aos inspetores de alunos e aos bedéis, presentes nos colégios públicos e privados, mais nos internatos do que nos externatos. Alguns deles recrutados entre escravos, ainda que libertos.

Atente-se bem: quem tivesse convivido com os colégios jesuíticos, não poderia deixar de notar e admirar a presença de outros educadores, além dos padres professores, tão religiosos e consagrados à educação escolar como os docentes. Havia uma

identidade do coadjutor, colada à identidade do jesuíta educador, mesmo que ele fosse vaqueiro, horticultor ou piloto de navio. Já no período subsequente, a associação mental que se fazia dos outros que trabalhavam nas escolas era com os escravos. Sua identidade se fundia à dos negros, marginalizados da cultura nacional. A invisibilidade era reforçada pelo “não-valor”: por mais importante o seu papel na transmissão de valores, na educação da sociedade, na legitimação e reprodução do modo de produção escravista, era-lhe negada essa função, hoje tão evidente.

Mas a ordem escravocrata também ruiu. Chegaram os imigrantes, e, com eles, o assalariamento. Cresceram as cidades, adveio a República. Dali em diante não haverá mais “escravos escolares”. Mas o caráter de subalternidade dos funcionários perdeu século XX e Brasil adentro.

Os “apoios burocráticos” das escolas republicanas

O primeiro curso normal, para formação de professores e professoras, começou a funcionar em 1834, em Niterói (MOACYR, 1936). É verdade. Mas, onde, em que condições? Durante décadas, os liceus provinciais, que ofereciam cursos secundários em salas de prédios públicos ou eclesiásticos, mantiveram algumas dezenas de alunos e alunas em cursos normais. Mas, como ficou registrado acima, os funcionários de escola são fruto da complexificação do espaço escolar e educativo. Salas de aula geram somente professores e alunos. São necessários outros espaços – diretoria, secretaria, portaria, biblioteca, laboratório, cozinhas, refeitórios, campos de esporte – para surgirem e se institucionalizarem funções não-docentes nas escolas.

De forma significativa, isso só aconteceu no Brasil a partir da Proclamação da República e da separação entre Igreja e Estado. No ensino primário, surgem os grupos escolares nas redes de ensino urbano de todos os estados. No ensino secundário, brotam como por encanto os colégios estaduais e as escolas normais, ou institutos de educação, primeiro nas capitais e cidades mais populosas e, depois de 1930, na maioria dos municípios. Como significativo exemplo, focalizemos o estado de São Paulo. Além do majestoso prédio da Escola Normal Caetano de Campos, na Praça da República, na capital, entre 1900 e 1920 são construídos prédios monumentais em Campinas, Piracicaba, Itapetininga, Guaratinguetá, Pirassununga, Casa Branca, Botucatu, Franca, Jaú, Taubaté e outras cidades do interior. Algo semelhante ocorre em outros estados, como Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. A rede federal assume a oferta da educação profissional, dotando cada capital de uma escola de “artes e ofícios”. Não admira que, nas décadas de 1910 e 1920, surge inovadora legislação sobre o “pessoal administrativo” das escolas, além de seus professores e diretores. Data daí o reconhecimento em portarias e diários oficiais das funções de

porteiros, zeladores, secretários, escriturários, arquivistas, contínuos, inspetores de alunos, copeiros, serventes (agentes de manutenção e limpeza), auxiliares de biblioteca e de laboratórios.

Para o provimento desses “funcionários” – palavra que se dissemina como designação da categoria dos não-docentes, embora não de forma exclusiva – ou se improvisam acessos por “livre nomeação” ou se organizam concursos públicos, da mesma forma como se fazia com os professores. Em outras palavras, mesmo que houvesse admissões por indicação política, foi construído um arcabouço legal funcional para organizar e prover o quadro de funcionários, inclusive por orientação do Governo Federal, seja no tempo em que a Instrução fazia parte da Pasta dos Negócios do Interior, seja no período Vargas, com Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde. No tempo da reforma Sampaio Dória, em São Paulo, em 1920, Oscar Thompson recomendava a ampliação dos quadros “docente e administrativo”, distinguindo-os dos gestores do sistema: “inspetores e orientadores pedagógicos” (ANTUNHA, 1976, p. 154).

Entretanto, a grande massa de matrículas de 1889 a 1946 se situava no ensino primário, onde pontificava a figura do professor e da professora normalista, de forma a projetar uma sombra que tornava invisíveis os outros servidores da educação. Todos os discursos sobre a escola pública recomendavam a valorização dos professores, seja pela melhoria salarial, seja pela progressão do nível de formação, que o *Manifesto dos Pioneiros* já recomendava se aperfeiçoasse em universidades, como tentou Anísio Teixeira no Distrito Federal. Ora, na maioria das escolas primárias, o número de funcionários não docentes era desprezível, à exceção dos grupos escolares, onde a dimensão dos prédios e a multiplicidade de turnos começavam a exigir mais trabalhadores de conservação e limpeza. De 1946 em diante, as demandas nessas funções e na de alimentação escolar vão acelerar a mudança do perfil da maioria dos funcionários de escola.

Servidores clientelísticos, na democratização do acesso

Para efeito deste texto, chamamos de “era da democratização do acesso escolar” ao período de 1946 a 1986, quando convergem três movimentos: urbanização, aceleração do fluxo escolar e produção dos recursos humanos, materiais e financeiros na área da educação. Resultou daí uma explosão de matrículas na educação básica pública.

Com a urbanização, cresceu mais aceleradamente a demanda por escolarização, não somente nos anos de alfabetização, como também nos anteriores (pré-escola) e nos subsequentes (ginásios e colégios). A criação de vagas nas escolas secundárias, públicas e privadas, possibilita a aceleração do fluxo escolar, mesmo com

a vigência, até 1971, dos exames de admissão ao ginásio. A formatura de milhares de professores em cursos normais e licenciaturas, a expansão da arrecadação dos impostos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, em especial dos Fundos de Participação dos Estados e Municípios, e a industrialização das construções escolares propiciam os recursos que multiplicam o acesso das populações infantil e juvenil às escolas. Resumindo: de 1946 a 1985 as matrículas na educação básica pública passam de oito para 35 milhões. A cobertura de quatro a 17 anos evolui de 30 para 70% da população.

Esse crescimento não representa somente uma mudança quantitativa. Ele produz uma transformação qualitativa. As crianças das famílias de baixa renda, agora na maioria residentes em cidades médias e grandes, não somente acessam a escola como ascendem ao ensino de 1º e 2º graus. A escola, quer se queira, quer não, deixa de ser uma agência de pura instrução e ensino, para compartilhar com as famílias e as outras agências da sociedade o dever de educar, certamente mais amplo e complexo. Nessas quatro décadas ocorre a entrada massiva em cena de duas figuras fundamentais para nosso estudo: as merendeiras e as chamadas “agentes de limpeza”.

Para se ter uma idéia da questão, estima-se que o número de funcionários tenha evoluído nesse período de cem mil para oitocentos mil, concorrendo as áreas de alimentação e limpeza com a criação de 80% dos novos postos de trabalho. Ora, no imaginário social, essas duas funções, em si, não exigem escolaridade, nem capacitação específica. São como que prolongamento de funções domésticas femininas. Daí para a generalização do acesso “clientelístico” foi um passo. As baixas remunerações – muitas vezes abaixo do salário mínimo – possibilitaram que governadores, prefeitos e parlamentares cultivassem verdadeiros currais de emprego desqualificado nas escolas, que se multiplicavam nas redes estaduais e municipais, graças à irrigação das verbas do FPE, FPM e Salário Educação. Foi assim restabelecido um *continuum* histórico entre o trabalho escravo e os “serviços de apoio” na educação, que tinha sido até certo ponto interrompido pela imposição de alguma meritocracia entre 1889 e 1945. Não é preciso dizer que muitos desses subempregos eram trocados por votos dos funcionários e de suas famílias nas eleições municipais e estaduais, em favor de seus “empregadores”.

Reforça-se então a invisibilidade dos funcionários. Um dos mais consagrados cientistas da educação brasileira, M.B. Lourenço Filho, autor de muitas obras sobre política e administração escolar, em seu livro *Organização e Administração Escolar*, verdadeira bíblia dos estudiosos da educação nesse período, com mais de trezentas páginas, embora reconheça a existência de “outros profissionais”, dedica-se somente a analisar o papel dos diretores e professores, como que passando uma borracha nas múltiplas funções executadas pelos “demais” (LOURENÇO FILHO, 1966).

Nas publicações da época, refletia-se a “cegueira” geral diante do que ia acontecendo no chão da escola, onde, mais que o número de professores, crescia o número de funcionários. Nas 177 páginas de um livro de história do ensino primário de Mato Grosso, Gervásio Leite (1971) não faz menção uma única vez a qualquer educador além do professor, da professora, do diretor e dos inspetores de ensino.

O próprio Anísio Teixeira, que valorizava a presença das “atividades não docentes” nas escolas, a ponto de, na construção do Instituto Carneiro Ribeiro, em Salvador, destinar-lhes o triplo da área física em relação à das “salas de aula”, tanto em seu primeiro livro, *A educação para a Democracia*, quanto em sua obra prima, *Educação Não é Privilégio*, tem como foco de investimento a formação e a prática do professor (TEIXEIRA, 1997, 2007).

Não é de se admirar, pois, que, nesse período, que parece prolongar-se até hoje, para as secretarias, bibliotecas e outros postos de suporte pedagógico, em vez de funcionários concursados ou indicados, ocorreu uma migração de professores “readaptados”, ou seja, transferidos para funções burocráticas por variadas razões. Movimento semelhante conduziu parte do professorado a cargos e funções de gestão na escola, nos órgãos municipais, regionais e estaduais, sob a denominação de “especialistas em educação” – consagrados na Lei nº 5.692, de 1971 – para o que concorreram os cursos de pedagogia com habilitações não docentes. No texto já citado (MONLEVADE, 1995) denominei-os “funcionários de colarinho branco”. Criou-se, então, uma hierarquia entre os próprios não-docentes: no topo, os especialistas; no meio, os que trabalhavam em secretarias e bibliotecas; e na base, o pessoal da alimentação escolar, da limpeza e da vigilância – estes últimos as vítimas do clientelismo e da desvalorização consentida.

As tendências desse período contribuíram fortemente para a desvalorização de todos os trabalhadores da educação. Se houve um movimento para a formação dos professores em nível de maior escolaridade, compensou-se negativamente com a precarização dos cursos de magistério, pedagogia e licenciaturas. Assiste-se à gradual proletarianização de todos os educadores, dada a origem social dos professores, agora oriundos das classes populares e em virtude do novo peso da categoria dos “servidores” não docentes. À exceção da função de vigilância, exercida por pessoas do sexo masculino, também foi grande o movimento de feminilização dos trabalhadores em educação, inclusive pela maior importância que passou a ter a oferta de educação infantil. Estas observações contribuem para se delinear os traços de identidade dos funcionários de escolas, às vésperas do momento de sua afirmação como educadores e trabalhadores, que se dá entre 1986 e 2002.

A luta pela identidade como educador assalariado

Já no final do período anterior, que coincide com o aumento da inflação e as mobilizações dos trabalhadores para tentar segurar o poder de compra dos salários, também os professores e funcionários se “agitam” em fortes movimentos, com reivindicações e greves. Os professores públicos, impedidos constitucionalmente de se sindicalizarem, passaram a dar um caráter sindical a suas associações. Os funcionários de escola, vítimas de maior opressão, começaram a se “abrigar” em associações de professores, algumas com novas denominações: União dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais, Associação Mato-grossense de Profissionais da Educação, para ficar em dois exemplos. Ou então, partiram para fundar organizações próprias – o que aconteceu em São Paulo (Afuse), no Paraná e no Distrito Federal (SAE).

Suas lideranças, além das lutas por melhores salários e condições de trabalho, passaram a se articular nacionalmente com os demais trabalhadores, em termos sindicais (Enclat, Conclat) e políticos: Partido dos Trabalhadores. Promulgada a nova Constituição, em 5 de outubro de 1988, passam os funcionários a gozar do direito de sindicalização, o que acelerou a unificação dos sindicatos dos educadores nos estados e em nível nacional.

Entre 1989 e 1990 se dá o processo de transformação da Confederação de Professores do Brasil (CPB) em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Para as negociações da unificação, além das federações de supervisores e de orientadores educacionais, os funcionários foram representados pela Comissão Nacional de Representantes dos Funcionários de Escola (Conarfe).

No Congresso da CPB em Campinas (1989), organizou-se uma diretoria de transição, paritária. No Congresso de Aracaju, em 1990, fundou-se a CNTE e recomendou-se a filiação em massa dos funcionários nos sindicatos estaduais de trabalhadores da educação básica pública e a unificação das entidades onde houvesse um sindicato específico de funcionários. Foi o que aconteceu no Paraná.

Na CNTE, além da recepção de funcionários em sua direção, foi organizado, em 1995, o Departamento dos Funcionários de Escola (Defe), que se responsabiliza pelo encaminhamento em nível nacional das lutas da categoria.

Em um primeiro momento, foram três as prioridades: sindicalização dos funcionários nas entidades de base; unificação das lutas; e profissionalização dos funcionários em cursos técnicos de nível médio. Essas prioridades se resumiam na bandeira “*funcionários também são educadores*”, que foi agitada no interior das escolas e nos cenários mais amplos das comunidades e da sociedade.

Avaliações recentes dos próprios funcionários dão conta de que sua invisibilidade dentro das escolas está sendo superada. O mesmo não ocorre em relação à subalternidade de seu trabalho e ao reconhecimento de seu papel educativo. Entramos

aqui na discussão de um aspecto fundamental de sua identidade como cidadãos: o de “profissionais da educação”.

A construção do perfil de profissionais da educação

Em 1995, numa sessão plenária do Senado Federal em que se discutia o projeto de lei de diretrizes e bases da educação, os funcionários amargaram uma derrota: foi descartado do texto um artigo em que eram reconhecidos, ao lado dos professores e pedagogos, como “profissionais da educação”. O argumento formal utilizado, embora emoldurado por preconceitos outros, se baseou em que os professores e pedagogos tinham uma formação com habilitação específica para uma tarefa educativa, enquanto os funcionários não contavam com um diploma profissional: somente “trabalhavam na escola”. Eram – como os professores leigos – auxiliares, quando muito uma categoria dos trabalhadores em educação.

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

Em 1997, travou-se no Conselho Nacional de Educação outra luta pela profissionalização dos funcionários, quando da elaboração de diretrizes para os planos de carreira dos educadores, no contexto da implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). A tese de que era necessário incluir os funcionários nos planos estaduais e municipais de carreira dos educadores foi derrotada, não somente em vista de sua desconsideração como “profissionais da educação”, mas em razão de uma política de serviço público, em que os funcionários, por não serem considerados trabalhadores de atividades-fim, podiam ser terceirizados. Entendeu-se então que os funcionários se situavam exatamente na linha de fogo entre duas visões políticas, uma dada pelo projeto de sociedade baseada nos direitos humanos, e outra dada pela conjuntura neoliberal de então, dominada pelos valores da competitividade global, dentro do marco da modernização conservadora do modo de produção capitalista. Somente um governo federal nas mãos de forças progressistas e de apelo popular poderia fazer a balança pender para a visão de uma escola que educa e de “educadores profissionais”, que superasse a escola que só ensina, onde professores profissionais são tão somente “ajudados” por outros trabalhadores.

Com a eleição do presidente Lula e a presença no Ministério da Educação de educadores ex-sindicalistas, bem como de lideranças progressistas na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, construíram-se as condições objetivas de transpor duas barreiras institucionais para completar a identidade dos funcionários como educadores, profissionais e gestores.

O primeiro passo foi na Secretaria de Educação Básica do MEC, com o aval da Câmara de Educação Básica do CNE. Em 2005, Horácio Reis e Francisco das Chagas Fernandes, este último secretário da educação básica do MEC e membro do CNE, ambos ex-diretores da CNTE, e com aval da Confederação, conseguiram a introdução no rol de Áreas de Educação Profissional do Nível Médio a de habilitação dos funcionários em cursos técnicos de 1.200 horas. Com isso, viabilizou-se a oferta, em 2006, de cursos a distância, na modalidade de formação em serviço, para funcionários de seis estados: Pernambuco, Piauí, Tocantins, Paraná, Mato Grosso do Sul e Goiás. Assim começou o projeto piloto do Profucionário, que nos anos seguintes se estendeu a mais doze estados e já diplomou perto de 25 mil funcionários em quatro habilitações:

- a) Técnico em Alimentação Escolar;
- b) Técnico em Multimeios Didáticos;
- c) Técnico em Meio Ambiente e Manutenção de Infraestruturas Escolares;
- d) Técnico em Gestão Escolar.

As quatro habilitações se desenvolvem em três blocos de atividades: um pedagógico, outro técnico e outro de Prática Profissional Supervisionada. Os dois primeiros contam com módulos escritos por especialistas, que foram recrutados pela UnB, cujas sucessivas tiragens já atingem mais de um milhão de exemplares. Mesmo não tendo atingido o objetivo quantitativo inicial, o Profucionário se consolidou como um dos mais demandados e bem avaliados programas do MEC. No momento, trava-se a batalha de criar cursos presenciais para oferta a adolescentes, jovens e adultos, primeiro em nível médio. O ambiente mais propício é o dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (antigos Cefet), cujos *campi* serão mais de 300 até o final de 2010. Mas nada impede que sejam também oferecidos pelas redes estaduais, se possível acoplados aos cursos normais de nível médio, dada a natureza pedagógica dos cursos.

O segundo passo era o de inserir no texto da LDB (BRASIL, 1996) a possibilidade de profissionalização dos funcionários não docentes, recuperando a perda de 2005 e consagrando de forma institucional o conceito de “profissionais da educação”, que inclui e ao mesmo tempo transcende a categoria dos professores. Depois de uma longa tramitação, foi finalmente sancionado pelo Presidente Lula o Projeto de Lei nº 507 (BRASIL, 2003), da Senadora Fátima Cleide, ela mesma, na origem de sua vida e

luta de trabalhadora, funcionária de escola. É a Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009a).

Mesmo com a profissionalidade reconhecida no art. 61 da LDB (BRASIL, 1996) e a perspectiva de formação equacionada em nível médio e superior, ainda há outros passos a se conquistar. O primeiro é o da construção de planos de carreira unificados com os outros educadores, nas redes de ensino federal, estaduais e municipais, nos termos atuais do art. 206 da Constituição (BRASIL, 1988). Nem todo mundo aceita que um professor e um funcionário, mesmo habilitado profissionalmente, com a mesma carga horária, ganhem o mesmo vencimento inicial ou, pelo menos, se beneficiem pela política de um mesmo Piso Salarial Profissional Nacional.

As diretrizes dos planos de carreira, tanto como lei que já tramita no Congresso Nacional como Resolução do CNE, em elaboração na Câmara de Educação Básica, precisam se referenciar, daqui em diante, por força da Lei nº 12.014, de 2009 (BRASIL, 2009a), aos três segmentos de profissionais da educação: professores, pedagogos e funcionários habilitados em nível médio e superior. Esta não é uma questão trivial e já se anuncia uma dura luta pela frente. Focalize-se somente um dos componentes da valorização dos profissionais: a composição da jornada de trabalho.

Já está razoavelmente assimilada pela sociedade a ideia de que o professor precisa de tempo remunerado não somente para ensinar, mas também para preparar suas aulas, avaliar as produções dos alunos, estudar, participar de atividades na escola e na comunidade. E os funcionários? As quarenta horas semanais da técnica em alimentação escolar devem ser todas cumpridas na cozinha e refeitório? As quarenta horas do técnico em gestão escolar se limitam ao espaço e às funções da secretaria? Penso que não. Assim como a função do professor não é só a de ensinar (tanto que a legislação garante uma parte de sua carga horária para outros papéis de educador), a função da antiga “merendeira”, da atual “técnica em alimentação escolar” e da futura “tecnóloga em educação alimentar” não é somente preparar as refeições e distribuí-las aos estudantes. Esta é – digamos assim – sua função como “funcionária”, assim como a função de um professor de geografia é ensinar geografia. Mas, como “profissional da educação”, como educadora e gestora, ela precisa de tempo remunerado para participar de outras atividades pessoais e coletivas da escola, indicadas em seu projeto político pedagógico, bem como para estudo e integração na comunidade interna e externa. O mesmo raciocínio vale para os outros funcionários. No final de 2009, foi protocolado no Senado Federal o Projeto de Lei nº 560 (BRASIL, 2009b), do senador Osvaldo Sobrinho, assegurando pelo menos um terço da carga horária de todos os profissionais da educação para essas “meta-funções”, algo impensável algum tempo atrás para os funcionários das escolas. O projeto certamente suscitará interrogações e dúvidas, que se constituirão em novos desafios a ser transpostos.

Rumo a uma nova identidade

Não se pense que a guerra está ganha. Os funcionários de escolas públicas no Brasil passam de milhão e duzentos. Os que podem ser considerados profissionais da educação – em exercício permanente nas escolas e habilitados segundo a Resolução nº 5, de 2005, da CEB/CNE (BRASIL, 2005) – não chegam hoje a quarenta mil e dificilmente passarão de cem mil no final de 2010. A sociedade ainda não assimilou que os funcionários são educadores profissionais – e não meros ajudantes dos professores ou apoios das escolas. Embora admitidos como membros dos conselhos escolares, por conquista dos sindicatos de 1988 para cá, seu papel como gestores ainda é muito frágil. Sua influência nas decisões das propostas pedagógicas se faz à revelia. Nas escolas privadas, ainda que muitas vezes tenham um reconhecimento social pelos alunos e famílias, são quase sempre desvalorizados nas relações de trabalho. Na questão do itinerário formativo, é bem verdade que a maioria já concluiu – em anos recentes - o ensino fundamental; mas, quando pretendem avançar em estudos superiores, ainda não contam com cursos tecnológicos ou graduações plenas que se articulem com suas habilitações em nível médio e suas funções técnicas nas escolas e nos órgãos dos sistemas de ensino.

Entretanto, a luta maior se trava na ação cotidiana e na cabeça dos próprios funcionários. A evolução da escolaridade e das técnicas de trabalho nas cozinhas e cantinas, nas secretarias, nas portarias (muitas vezes transformadas em guaritas) – no espaço escolar como campo de desenvolvimento de novas tecnologias – podem frear o verdadeiro movimento de profissionalização dos funcionários como educadores.

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

Tudo isso faz parte da história atual e futura dos funcionários e da construção de sua identidade, que se procurou desenhar neste texto. Haja consciência, haja luta, haja esperança.

Recebido em outubro de 2009 e aprovado em janeiro de 2010.

Referências

- ALMEIDA, J. Ricardo Pires de. **Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: Educ, 2000.
- ANTUNHA, Heládio C. G. **A instrução pública no estado de São Paulo: a reforma de 1920**. São Paulo: FE/USP, 1976. (Série estudos e documentos, 12).
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: out. 2009.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: out. 2009.
- _____. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009a**. Altera o Artigo 61 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>. Acesso em: out. 2009.
- _____. **Projeto de Lei do Senado nº 560 de 2009b**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para garantir aos profissionais da educação das redes públicas de ensino, período reservado a estudos, planejamento, avaliação e participação na comunidade, nunca inferior a um terço de sua jornada de trabalho remunerado. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: jan. 2010.
- _____. **Projeto de Lei do Senado nº 507 de 2003**. Modifica o artigo 61 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: jan. 2010.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 22 de novembro de 2005**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res_ceb_05.05%20_servapoiesc.pdf>. Acesso em: out. 2009.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. São Paulo: Global, 2005.
- LEITE, Gervásio. **Um século de instrução pública no Mato Grosso**. Goiânia: Rio Bonito, 1971.
- LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: INL; Lisboa: Portugalia, 1938. Tomo I.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Organização e Administração Escolar**. São Paulo: Melhoramentos, 1966.
- MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império (Subsídios para a história da educação no Brasil: 1823-1853)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. 3 v. (Bibliotheca Pedagógica Brasileira).
- MONLEVADE, João. **Funcionários de Escolas Públicas: educadores profissionais ou servidores descartáveis?** Ceilândia, DF: Idéa, 1995.
- POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. Brasília: Senado Federal, 2008.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- _____. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997. 263 p.

History and construction of identity

Commitments and expectations

ABSTRACT: This article delineates the historic itinerary of the non-teaching workers at the Brazilian schools, since the Jesuitical education until today, aiming at the influent aspects for the construction of the new – school and legal – identity of education professionals, next to the teachers and pedagogues.

Key-words: School employee. History of the Brazilian Education. Professional Recognition. Professionalization. Professional Identity.

Historia y construcción de la identidad

Compromisos y expectativas

RESUMEN: El artículo traza el itinerario histórico de la presencia de trabajadores no docentes en las escuelas brasileñas desde la educación jesuita hasta hoy, abordando aspectos influyentes para la construcción de la nueva identidad (escolar y legal) de profesionales de la educación, al lado de los profesores y pedagogos.

Palabras-claves: Funcionario de escuela. Historia de la educación brasileña. Reconocimiento profesional. Profesionalización. Identidad profesional.

Histoire e construction de l'identité

Compromises et expectatives

RÉSUMÉ: L'article trace l'itinéraire historique de la présence des travailleurs non professorales aux écoles brésiliennes, dès l'éducation jésuitique jusqu'à aujourd'hui, en touchant des aspects influents dans la construction de la nouvelle identité - scolaire et légale - de professionnels de l'éducation au côté de professeurs et pédagogues.

Mots-clé: Employé de l'école. Histoire de l'éducation brésilienne. Reconnaissance professionnelle. Professionalisation. Identité professionnelle.

Defe, 15 anos de luta e história

O que seria da educação sem ele?

JOSÉ CARLOS BUENO DO PRADO*
JOÃO ALEXANDRINO DE OLIVEIRA**
MARCELO CHAGAS***

RESUMO: Considerando a história da luta pelo reconhecimento dos funcionários de escola, o artigo mostra que sua trajetória perpassa pela insistente participação desses profissionais para a construção de sua identidade, pelas vitórias lideradas pelo Departamento dos Funcionários da Educação (Defe) e pela própria construção da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE).

Palavras-chave: Funcionário de Escola. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Sindicalismo. História da educação brasileira. Identidade profissional.

Introdução

Para iniciar este breve histórico de uma categoria que assume importante papel na educação pública brasileira - ou seja, trabalhadores e trabalhadoras que constroem sistematicamente uma luta viva e com inúmeros participantes e expectadores -, temos que traçar um recorte cronológico da organização que sempre buscou o seu reconhecimento.

Se a geração de educadores atual presencia uma série de conquistas oriundas do empenho coletivo, através da CNTE e seus sindicatos de base, a história testemunha

* Funcionário de Escola da Rede Pública de Educação de São Paulo e Secretário Adjunto de Política Sindical da CNTE. *E-mail:* <zezinho@afuse.org.br>.

** Funcionário de Escola da Rede Pública de Educação de Pernambuco e Coordenador Nacional do Departamento de Funcionários de Escola (Defe) da CNTE. *E-mail:* <alexandrino.defe@ig.com.br>.

*** Jornalista. Assessor do Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo (Afuse/SP). *E-mail:* <marcelochagas13@gmail.com>.

e nos remete para a quase quadruplicação da população entre os anos 1930 e 1980 do século passado, quando passamos de 33 milhões para cerca de 150 milhões de habitantes, tendo inclusive uma nova redistribuição populacional, desta vez com uma enorme concentração nos grandes centros.

Esta nova realidade do País, articulado a outras mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas, propiciou transformações no campo das políticas sociais e nas gestões governamentais, destacando-se a busca de novos contornos e adequação ao sistema educacional, diante do crescimento da demanda e das unidades de ensino institucionalizadas.

Mas como a escola pública se manteria com um *staff* de profissionais majoritariamente voltados para ato de educar restrito às salas de aula? É sob essa égide que ingressam neste segmento outros trabalhadores, com funções complementares e que já buscavam uma identidade através das afirmações de que a educação deve ser edificada a partir da lógica de que a escola se constitui de vários ambientes, espaços formativos e, portanto, pedagógicos, em que todos têm sua parcela na construção da cidadania. Essa compreensão ampla contribui para a construção da identidade dos funcionários da educação.

Uma bela experiência sindical

A organização sindical dos trabalhadores sempre esteve à frente dos nossos avanços e conquistas. Na educação a coisa não se deu de maneira diferente.

Desde meados de 1945, surgiram as primeiras associações de classe dos professores. De lá para cá, a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), em seu XXII Congresso, ocorrido em 1989, em Campinas/SP, aprova indicativamente sua unificação com a Federação de Supervisores Escolares (Fenase), a Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (Fenoe) e a Coordenação Nacional de Funcionários (Conafep). Com isso, seguindo sua vocação de luta e resistência, a educação brasileira, já em 1990, estruturava a mais bela experiência sindical ocorrida no século XX: a CNTE.

Embora tenha sido uma imperativa realidade ocorrida no âmbito dos sindicatos e, certamente, dentro da nossa Confederação, era preciso corrigir uma postura ainda ególatra da sociedade brasileira e de seus governantes, uma vez que a educação pública tinha sido construída sob a visão do docente. Logicamente este debate tomou conta do cenário institucional da CNTE.

Muito prazer, eu existo!

O ano era 1995. O local eram as escadarias da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre. Ali, centenas de funcionários e funcionárias da educação se reuniam para dar início a um eminente debate, com ênfase em três pontos cruciais: a) a não consolidação do processo de unificação dos trabalhadores em educação; b) a organização da categoria em suas entidades; c) a falta de identidade dos funcionários.

Para cada um dos óbices era preciso uma ação, mas sabíamos, à época, que nenhuma atitude poderia ser isolada, contida em segmentos distintos de propostas. E assim nasceu o Departamento dos Funcionários da Educação da CNTE (o Defe), sob vozes embargadas de companheiras e companheiros, como Dalvani Lellis e Jorge Pereira, ambos da Afuse/SP, falecidos naquele mesmo ano, em setembro e dezembro, respectivamente. Outras vozes se juntaram aos manifestos, como a da companheira Maria do Livramento, do Sae/DF.

Ainda em 1995, foi realizado o I Encontro Nacional dos Funcionários da Educação, patrocinado pela CNTE, na cidade de Brasília/DF, ocasião na qual os assuntos pendentes ganhavam força de argumentos, transformando-se em propostas efetivas de mudanças e históricas bandeiras da categoria, como, por exemplo, a participação de funcionários nas instâncias de direção.

Em 1999, em mais um Encontro Nacional dos Funcionários da Educação, em Brasília, a profissionalização dos trabalhadoresurgia na conjuntura, baseando-se em experiências realizadas no Distrito Federal e no Mato Grosso, passando, ainda, por debates sobre a profissionalização iniciados em estados como Goiás, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Rio de Janeiro e Tocantins. Em outros estados da Federação presentes nesta atividade este assunto não havia assumido proporções de negociação com os governos estaduais. Nos anos seguintes, a luta ainda passaria por longas batalhas, voltadas à triste realidade não favorável aos funcionários da educação, uma vez que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), bem como o Plano Nacional de Educação (PNE) não reconheciam a categoria como profissionais envolvidos no processo educacional;

Os anos de chumbo da educação brasileira

As políticas educacionais adotadas pelo neoliberalismo aprofundavam as desigualdades e deficiências da educação e comprometiam os esforços dos que buscavam melhorias no sistema educacional, fossem elas para os trabalhadores ou para a sociedade. Mas o “rolo compressor” era implacável. O projeto estratégico neoliberal

insistia em adotar critérios mercadológicos para a educação no que dizia respeito a eficiência e produtividade, em detrimento dos valores humanistas, que dão fundamento e sentido à educação enquanto instrumento de construção social do conhecimento e formação da cidadania.

Se a educação de maneira geral enfrentava diversos obstáculos em sua autoafirmação como projeto articulado, os funcionários, especificamente, conviviam com o descaso. Considerada mal formada, desvalorizada salarial e profissionalmente, a categoria era a grande ausente nas discussões nacionais, estaduais e municipais para a então definição de uma política educacional abrangente e democrática, o que a tornava mera executora de medidas impostas ao cotidiano escolar. O resultado era notório: um profundo estado de “coma” organizacional, fazendo com que suas respostas não ultrapassassem a barreira do acréscimo de novas funções às velhas. Em uma circunstância como essa, evidentemente qualquer iniciativa de melhoria no ensino negligenciava este segmento profissional.

Mas o Departamento dos Funcionários da Educação da CNTE precisava elevar o discurso nas questões que comprometiam os funcionários da educação. Esse convencimento não passava apenas pela atitude de externar os problemas do setor. Foi providencial a insistência do Departamento dos Funcionários da Educação no envolvimento das direções sindicais ligadas à educação nos debates em torno das peculiaridades desses trabalhadores, que versava sobre a erradicação do parco raciocínio de que a nutrição, a organização de uma fila, a sistematização do processo administrativo da escola, a zeladoria física dos ambientes, entre outras, não tratavam de demandas educacionais.

Organizar para avançar

Em cada uma das atividades promovidas pela CNTE, específicas ou não, lá estavam os funcionários da educação com sua garra e vontade de mudança, ambas estampadas nos rostos de alegria quando obtínhamos um avanço ou na tristeza latente quando a negativa se sobrepunha à necessidade. Mas a despeito desse quadro complexo, a luta continuava e nada foi suficiente para concretizar a desistência desses profissionais em busca do seu reconhecimento e identidade.

Mobilizações estaduais ou nacionais “pipocavam” a todo o momento, objetivando colocar na “ordem do dia” a justa discussão sobre a profissionalização, municipalização, escolaridade, terceirização etc. Agendas institucionais eram sugeridas para tratar de um Plano Nacional de Carreira, Piso Salarial, Profissionalização, matriz curricular para curso superior. Mas as ações lutas não paravam por aí. A agenda da luta também declinava para a necessidade de que os funcionários fossem lotados nas

secretárias de educação e não mais em outras pastas, como, por exemplo, a administração, para as condições de trabalho e a saúde dos funcionários, e, não menos importante, a terceirização. Enfim, não se perdia de vista que as demandas de educação no Brasil são imensas, que os problemas são complexos, envolvendo diferentes agendas, e, neste contexto, destacava-se a luta pela valorização dos educadores (funcionários, professores, pedagogos), articulada, necessariamente, a uma formação sólida, com habilitação específica em nível médio e superior, batizada por salários dignos.

Avançar para conquistar

A história do Defe se vincula à trajetória de luta dos movimentos sociais e partidos progressistas. Deste movimento surgiram lideranças políticas, sindicais e parlamentares, engajadas na luta em prol da construção de um Estado Democrático de Direito e da garantia dos direitos sociais, entre eles o direito à educação. Da nossa organização concisa e permanente, resultaram ações e concretizações que atualmente pressupõem uma maneira diferenciada de encarar a importância do trabalho desenvolvido pelos funcionários. A CNTE, inclusiva e atuante como sempre se mostrou, estabeleceu em seu cotidiano uma “sintonia fina” para com os anseios desses trabalhadores, que hoje são, reconhecidamente, profissionais. Falamos, sim, de mais de um milhão de pais e mães de famílias que hoje vêm em sua profissão perspectivas de crescimento e avanços significativos. Um sentimento já alavancado pela criação da 21ª área profissional, em uma resolução histórica do Conselho Nacional de Educação, específica para os funcionários da educação.

Quando, em 6 de agosto de 2009, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 12.014¹, de 2009 (BRASIL, 2009), alterando o artigo 61 da LDB (BRASIL, 1996) e inserindo a norma que reconhece os funcionários de escola habilitados como educadores. Desta forma, o texto insere os funcionários de escola na categoria de profissionais da educação escolar básica, juntamente com os professores e pedagogos.

Em outras palavras, momentos como esse nos deixam mais obstinados pela certeza da vitória. Pela certeza de que muitos companheiros e muitas companheiras que ainda convivem entre nós ou que já não fazem parte mais deste plano, não empregaram seu esforço por uma causa em vão. Não relegaram ao segundo ou terceiro planos suas questões pessoais e familiares por uma situação de perdas e danos.

Para nós, funcionários da educação, a luta que segue é árdua. Ainda está sob nossa responsabilidade registrar as demandas emergenciais pelo seu caráter renovador. E buscar uma conjuntura que obrigue todos os estados a assumir a profissionalização, bem como a definição de um percentual do PIB a ser aplicado na educação, uma vez que permanece o veto do então presidente FHC aos 10% apontados pelo PNE

atual. Na verdade, nossa intenção continua sendo a de que o Brasil opte pela educação, não no sentido de que seja a redentora da sociedade, mas na perspectiva de que possa contribuir com o processo de formação e de luta política, especialmente para as classes populares, de modo a efetivamente contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, avançando nas políticas bem-sucedidas adotadas pelo governo federal. Trata-se, pois, de beneficiar uma reconhecida composição da sociedade brasileira.

Os passos do Defe continuarão largamente na direção do investimento no ser humano, invertendo a lógica mundial que apregoa a efetivação de uma sociedade economicamente estável, mas perpetuando um modelo de organização social injusto.

Os funcionários da educação - educadores que são - continuarão brindando a vida através da luta nossa de cada dia, assim como descreve o coordenador nacional do Defe, João Alexandrino, em doces palavras traduzidas em seu poema:

*Um grito, uma conquista.
Ouvi um grito
Chamando por liberdade
Não era grito comum
Mas cheio de ansiedade
Era um grito tão profundo
Um pouco desesperado
De quem, sem esperança,
E muito desengano
Gritava constantemente
Sem nunca ser escutado
Depois de muitas lutas
Fervorosas e acirradas
Eu vejo em toda a história
A marca determinada
CNTE e Defe
Sempre na mesma estrada
Seja indo ou voltando
Em greve, parada ou marcha
Essa bandeira de luta
Hoje valorizada
Parabéns, funcionários
Pela conquista arretada.*

Nossas homenagens: Jorge – *in memoriam* (SP), Dalvani – *in memoriam* (SP), Fátima Cleide (RO), Livramento (DF), Robson (RJ), Reinaldo (SP), Jason (DF), Myron (DF), Danilo (RJ), Silvinia (TO), Manoelzinho (RO), Cleudiva (GO), Valdivino (PR), Zezinho (SP) e Alexandrino (PE), além de cada um e cada uma que contribuíram para chegarmos aonde estamos.

Recebido em outubro de 2009 e aprovado em janeiro de 2010.

Notas

- 1 A Lei nº 12.014, de 2009 (BRASIL, 2009), é originária do Projeto de Lei do Senado nº 507, de 2003 (BRASIL, 2003), de autoria da Senadora Fátima Cleide (PT/RO) que é funcionária de escola do ex-Território Federal de Rondônia e foi dirigente da CNTE. A Senadora sempre teve uma postura digna de uma companheira de movimento, pois sua trajetória política é de defesa intransigente dos direitos dos funcionários de escola.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: out. 2009.

_____. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009.** Altera o Artigo 61 da Lei 9.394, de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: out. 2009.

_____. **Projeto de Lei do Senado nº 507 de 2003.** Modifica o artigo 61 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: jan. 2010.

Bibliografia

CONGRESSO ESTADUAL DA AFUSE/SP: democracia e cidadania, 18., 2006, Peruíbe, SP. **Tese guia...** Peruíbe, SP: [s.n.], 10 - 12 ago. 2006.

_____: QAE [Quadro de Apoio Escolar] e QSE [Quadro da Secretaria de Educação]: juntos vamos educação, 19., 2008, Peruíbe/SP. **Tese guia...** Peruíbe, SP: [s.n.], 14 - 16 ago. 2008.

CONGRESSO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO: educação no centro das atenções: em defesa da escola pública, 25., 1995, Porto Alegre, RS. **Resoluções...** Porto Alegre, RS: [s.n.], 24 - 27 jan. 1995.

_____: construindo um plano nacional de educação democrático e emancipador, 26., 1997, Cuiabá, MT. **Resoluções...** Cuiabá, MT: [s.n.], 24 - 28 jan. 1997.

ENCONTRO NACIONAL DO DEPARTAMENTO DE FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO, 4., 2001, Aracaju. **Relatório...** Aracaju: DEFE/CNTE, 15 - 17 mar. 2001.

ENCONTRO NACIONAL DE FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO, 5., 2003, Peruíbe. **Deliberações finais...** Peruíbe, SP: DEFE/CNTE, 3 - 5 jul. 2003.

Defe, 15 years of history *What would be of Education without it?*

ABSTRACT: Considering the history of the struggle for the recognition of the education employees, this article goes through the insistent participation of these professionals to the construction of their identity, the victories led by the Departamento dos Funcionários da Educação (Department of Education Employees - DEFE), and through the construction of the Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (National Confederation of Workers in Education).

Keywords: School Employees. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Syndicalism. History of Brazilian Education. Professional

Defe, 15 años de historia *¿lo que sería de la educación sin él?*

RESUMEN: Considerando la historia de la lucha por el reconocimiento de los funcionarios de la escuela, el artículo muestra que su trayectoria va más allá de la insistente participación de esos profesionales para la construcción de su identidad, por las victorias lideradas por el Departamento de los Funcionarios de la Educación (Defe) y por la propia construcción de la Confederación Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE).

Palabras-claves: Funcionario de Escuela. Confederación Nacional de los Trabajadores en Educación (CNTE). Sindicalismo. Historia de la educación brasileña. Identidad profesional.

Defe, 15 ans d'histoire *Quel serait l'éducation sans cette organisation?*

RÉSUMÉ: En considérant l'histoire de la lutte pour la reconnaissance des employés d'écoles, cet article montre que cette trajectoire passe par l'insistante participation de ces professionnels dans la construction de leur identité, par leurs victoires remportées par le Département des employés de l'Éducation (DEFE) et par la construction même de la Confédération Nationale des Travailleurs en Éducation (CNTE).

Mots-clé: Employés de l'école. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Syndicalisme. Histoire de l'éducation brésilienne. Identité professionnelle.

Diretrizes de Carreira e Área 21

História e perspectivas

MARIA IZABEL AZEVEDO NORONHA*

RESUMO: O caminho para a construção da identidade profissional dos profissionais não-docentes da educação básica e seu reconhecimento como parte da categoria dos profissionais da educação foi aberto por avanços recentes¹, resultado de sua longa luta. Este artigo analisa o conjunto de preceitos políticos, jurídicos e institucionais e as perspectivas para a sua carreira e valorização.

Palavras-chave: Profucionário. Plano de carreira. Piso salarial. Identidade profissional. Escola pública

Introdução

No atual contexto da política educacional brasileira, há que refletir nas seguintes hipóteses sobre as diretrizes de carreira e valorização profissional:

1. Em que medida a gestão da educação vem contribuindo efetivamente para que as ações pedagógicas tenham impacto direto na qualidade de ensino, considerando que os professores e os funcionários das escolas são servidores públicos que devem atender a uma demanda social, no caso, a educação?

2. Como podemos avançar numa concepção de educação que considere a ação pedagógica como uma relação direta entre professor e aluno, mas que, ao mesmo tempo, seja ampliada de tal forma que a atividade dos demais profissionais da escola, não-docentes, seja intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem dos educandos?

3. Quais foram os fatos históricos que propiciaram uma concepção mais ampla de educação, de forma a se entender que os funcionários de apoio e administrativos (secretárias, merendeiras, serventes, inspetores, porteiros, jardineiros e outros) têm compromisso com a atividade educacional?

* Mestre em Administração Escolar. Professora de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual de São Paulo. Presidente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp). Site: <<http://apeoesp.wordpress.com/>>.

Para conformar essas hipóteses, entendemos que o ato de educar não está restrito a dar e receber conhecimentos, mas é parte do processo civilizatório; ou seja, pode alterar a concepção de mundo dos alunos, como eles compreendem a realidade que os cerca e pode também alterar o seu comportamento, seja para um projeto emancipatório ou autoritário.

Neste sentido, os trabalhadores não-docentes, além de não terem o devido reconhecimento – assim como os professores –, não possuem identidade com o processo de ensino-aprendizagem. Podemos afirmar, assim, que há um *fetichismo* no que diz respeito a esses profissionais. Podemos melhor elucidar a questão a partir do texto de Rubin (1980), que a seguir reproduzimos:

Por “materialização das relações de produção” entre as pessoas, *Marx entendia o processo através do qual determinadas relações de produção entre pessoas* (por exemplo, entre capitalistas e operários) *conferem uma determinada forma social, ou características sociais, às coisas através das quais as pessoas se relacionam umas com as outras* (por exemplo, a forma social do capital).

Por “personificação das coisas”, *Marx entendia o processo através do qual a existência de coisas com uma determinada forma social, capital, por exemplo, capacita seu proprietário a aparecer na forma de um capitalista e manter relações de produção concretas com outras pessoas.* (p. 35, grifo nosso)

Rubin analisa a relação entre duas pessoas indissociáveis na relação de trabalho no sistema capitalista, mas sua análise não está restrita a ela. Quando trazemos a análise para qualquer relação trabalhista, ela também é desmistificadora no que diz respeito às categorias profissionais. Ela explicita com clareza o que Marx chamou de *fetichismo*, exatamente como ocorre com os profissionais não docentes. A coisa (escola) se torna pessoa e as pessoas se tornam coisas.

No ambiente escolar, percebemos que o inspetor de alunos, os funcionários administrativos, os que realizam os serviços de apoio, os funcionários da limpeza são intrínsecos ao processo educativo. Mas estes profissionais não são percebidos desta maneira. Entretanto, seu trabalho é importante, fundamental para que o processo de aprendizagem se realize.

A merendeira da escola, quando pensa nos tipos de alimentos que serão oferecidos às crianças, deve combinar um conjunto de ingredientes e complementos nutricionais que contribua para o desenvolvimento biológico daquelas crianças e isto tem um impacto sobre o seu desenvolvimento físico e intelectual.

Ela merendeira não escolhe aleatoriamente os alimentos que serão servidos aos alunos - decidindo, por exemplo, se naquele dia servirá sopa ou se escolherá outro cardápio, com outros componentes nutricionais. Sua atividade, no contexto da escola, deve estar articulada com a intencionalidade do processo político-pedagógico e à qualidade do processo ensino-aprendizagem. Haverá, portanto, no trabalho da

merendeira, o reflexo de algo que é próprio do processo educativo, em sua concepção mais ampla: o pensar coletivo, a articulação e a integração entre as diversas atividades que se desenvolvem no interior da escola.

Da mesma forma, também o trabalho do inspetor de alunos é intrínseco ao processo ensino-aprendizagem e contribui para a transformação de comportamentos entre os alunos. Em uma briga de alunos no pátio da escola, por exemplo, o inspetor cumprirá um papel educativo na medida em que utilizar sua experiência e seu poder de persuasão para convencer os alunos que brigam a que não façam aquilo e resolvam suas diferenças de forma satisfatória para os dois lados. Isto contribuirá para mudar comportamentos, poderá mudar valores e terá reflexos no aprendizado.

O mesmo podemos dizer da funcionária que atende na secretaria da escola, embora aparentemente realize burocraticamente tarefas que nada têm a ver com o processo de aprendizagem. Porém, ao lidar com a vida dos professores, tomar conhecimento das notas dos alunos, seus avanços e dificuldades, organizar os horários e o trabalho dos professores, organizar as reuniões do conselho de escola, tomar conhecimento dos problemas disciplinares e das questões gerais da escola, ela está participando do processo de aprendizagem e o seu trabalho é essencial para que ele ocorra.

Essa organização dentro das escolas, que muitas vezes sequer é percebida, nos leva a refletir sobre o papel dos funcionários não-docentes no processo educativo, para desfazer o *fetichê* que a envolve, para compreender o trabalho de cada um e em seu conjunto, não apenas para valorizá-lo adequadamente – o que é absolutamente necessário –, mas, também, para aperfeiçoá-lo em benefício da qualidade do ensino.

A reflexão desfazendo o *fetichê*

Ao refletirmos, percebemos a interrelação entre o trabalho do professor na sala de aula e a importância do trabalho da secretária da escola, da merendeira, do inspetor de alunos, dos trabalhadores dos serviços de apoio. Há *saberes* e *vivências* que contribuem para o resultado final da escola que precisam ser sistematizados para serem incorporados de forma intencional e integrada ao projeto.

O professor de Química, que ensina e pratica com seus alunos uma série de reações químicas, sabe que a merendeira, sem se dar conta, realiza também reações químicas quando prepara a alimentação dos alunos; e este não é um trabalho de menor importância, pois interfere no estado físico dos alunos e na sua maior ou menor disposição para a aprendizagem. Interfere, portanto, na qualidade do ensino. É preciso, portanto, prover à merendeira as condições para que tome plena consciência do trabalho que realiza, e isto se dá através da formação, do aperfeiçoamento e da profissionalização destes trabalhadores.

O professor de História trabalha com o processo histórico, com a trajetória e a organização dos fatos históricos. A secretária da escola, por sua vez, organiza os documentos institucionais, os documentos dos professores e os históricos dos alunos; desta forma, ela documenta e organiza a história da vida funcional dos professores e também a vida acadêmica dos alunos.

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

Os atuais insucessos, as adversidades pelas quais passa a escola pública, o clima de violência configuram questões no contexto educacional que fazem com que, aos poucos, nós consigamos sair do *fetiche*, do que está escondido, do que não deve aparecer, e ir desmistificando a natureza do trabalho não-docente e sua importância para a implementação do projeto político-pedagógico. Isto significa buscar a implementação de uma administração *reflexiva* nas escolas, na qual, além da consciência prática, representada pela utilização racional dos recursos, o sujeito (individual ou coletivo) se acha consciente da racionalidade do processo e da participação, nele, de sua consciência (PARO, 1990). Significa superar, tanto a prática administrativa *espontânea*, quanto a administração tecnicista das escolas (SAVIANI, 2001). Em outras palavras, deve haver intencionalidade no ato de educar, em todas as suas dimensões.

É preciso recusar, portanto, a transposição da forma de administrar uma empresa privada, como se fosse universal, para a escola pública. As várias irracionalidades no interior da escola pública – entre elas o baixo desempenho dos alunos, a desmotivação dos professores, o adoecimento dos profissionais da educação – advém da adoção da lógica empresarial, que vê apenas resultados quantitativos e não visa à humanização do processo educativo.

A propósito, Paro (1999, p. 126), afirma:

À diferença das empresas em geral, que visam à produção de um bem material tangível ou de serviço determinado, imediatamente identificáveis e facilmente avaliáveis, a escola visa a fins de difícil identificação e mensuração.

Para ele, outra especificidade da escola diz respeito a seu caráter de *prestadora de serviços*, que lida diretamente com o elemento humano. “Aí, o aluno não é apenas o beneficiário dos serviços que ela presta, mas também participante de sua elaboração”. (PARO, 2008, p. 126). A escola, portanto, não produz coisas, ela forma cidadãos.

Por outro lado, Saviani (2001) aponta como os critérios capitalistas de organização do trabalho penetram na escola, naquilo que chama de “pedagogia tecnicista”, na qual o que mais importa é a organização racional dos meios, sendo professores e alunos executores de um processo que é concebido por outros, supostamente habilitados para isto. Assim, a organização dos meios aponta não para a formação de cidadãos, mas visa a eficiência do processo, ou seja, a resultados. Serão deixados de lado os que foram considerados “incompetentes, ineficientes e improdutivos” e serão formados “indivíduos eficientes”.

É importante ressaltar este aspecto: o aluno é um *consumidor* de tipo muito particular, pois ele não apenas recebe sua formação, mas é parte integrante dela. Ele é, ao mesmo tempo, a *matéria-prima* e o *produto* do processo educativo. Assim, no interior da escola, seu processo de formação não se limita ao interior da sala de aula, mas pode encontrar outros momentos de aprendizado nos mais diversos ambientes escolares, fora da relação professor-aluno.

Todos os espaços da escola são também espaços educativos e o processo de aprendizagem também se complementa fora da sala de aula, onde o professor desenvolve um papel único e insubstituível. É preciso reconhecer que a educação é um processo coletivo, e que nos demais ambientes escolares ocorrem contínuos momentos de interação entre os profissionais não-docentes e os estudantes, sendo que aqueles contribuem de forma peculiar e diferenciada para o processo ensino-aprendizagem e para a formação integral dos alunos.

Uma nova forma de administração escolar

É neste contexto que a administração escolar e o trabalho dos profissionais não-docentes devem assumir seu papel e sua identidade, de forma a se organizar em consonância com o processo político-pedagógico e não *apesar* dele ou em *desacordo* com ele. É a incompreensão sobre esta interrelação e sobre a importância do trabalho dos não-docentes para a realização integral do processo de aprendizagem que o leva à desvalorização e à desqualificação e a soluções inadequadas e prejudiciais, como a terceirização.

Muitos gestores simplesmente descartam qualquer investimento no aprimoramento do trabalho destes profissionais e, logo, passam a descartá-los, substituindo-os por profissionais terceirizados, mal-remunerados, em número insuficiente e sem vínculos com a comunidade escolar. O resultado é que, fora do espaço da sala de aula, reduzem-se ainda mais os momentos adicionais de formação das crianças e dos jovens e sobram oportunidades para manifestações de indisciplina, violência, conflitos e outros eventos igualmente indesejáveis.

A ausência de concursos públicos para a contratação de funcionários possibilita a terceirização, pois não há substituição, através deste mecanismo, dos profissionais que se aposentam ou o ingresso de novos funcionários para suprir as novas unidades escolares.

Os profissionais terceirizados, embora atuem na escola pública, não se integram à comunidade escolar. Como empregados de uma empresa privada, é a ela que prestam contas. Não se sentem, por um lado, motivados a interagir com os estudantes como parte do processo educativo e, por outro lado, chegam a sentir impedidos de fazê-lo, tendo em vista que seu vínculo não é com o projeto político-pedagógico ali desenvolvido.

A terceirização, portanto, não se coaduna com a ideia de uma escola pública democrática, inclusiva e de qualidade social. Ela institucionaliza a atuação privada no espaço público, estabelece diferenciações profissionais e salariais entre os funcionários públicos e os terceirizados e, objetivamente, aliena e descompromete o serviço de apoio escolar da própria essência daquele espaço público, que é o processo educacional.

Ao contrário da terceirização, a escola necessita de soluções para dotar as pessoas envolvidas na gestão da escola de competências técnicas que devem dizer respeito tanto ao conhecimento da coisa administrada – ou seja, os aspectos mais propriamente pedagógicos – quanto aos processos, métodos e técnicas relacionados à atividade administrativa. A competência técnica não deve confundir-se, entretanto, com tecnicismo, que é a hipertrofia do aspecto técnico em detrimento dos demais, ou seja, a utilização da técnica pela técnica, sem consideração para com os fins a que ela deve exatamente servir (PARO, 2008).

Isto implica mudanças nas formas de gestão administrativa da escola. Ela precisa evoluir da *gerência administrativa* mimetizada das empresas capitalistas, como hoje ocorre na maioria (que separa em níveis diferentes concepção, controle e execução das atividades), para uma forma de administração participativa, coletiva, global de administração escolar, onde cada profissional seja reconhecido e valorizado em seu papel específico, porém integrado ao mesmo processo educativo. Isto requer mudanças no arcabouço legal e a adoção de novas normas que permitam avançar.

Avanços e conquistas

Os avanços que hoje se verificam na educação nacional são resultado de um processo histórico que tem início no final de 1970 e percorre toda a década de 1980, quando houve uma efervescência dos movimentos sociais, sobretudo educacional, com mudanças na chamada “Constituição Cidadã”, promulgada em 1988, particularmente no capítulo que trata da educação, sendo que este tema perpassou todos os demais direitos sociais.

Se existe uma avaliação de que a década de 1980 foi uma “década perdida” para os avanços sociais, no caso da educação ela representou a criação de um ambiente favorável para que os trabalhadores em educação, como servidores públicos e parte do aparato estatal, impusessem suas bandeiras; e, como parte da sociedade civil organizada, alterassem o caráter da política educacional e sindical, através do processo de lutas por garantia de direitos.

Foi este processo histórico que permitiu a eleição de um presidente da República que mediou os interesses da escola pública, através de leis como a do Fundeb, o Piso Salarial Profissional Nacional, a Lei nº 12.014, de 2009, (dos funcionários das escolas), assim como, através da composição do seu ministério, abrindo espaço para que a 21ª Área Profissional pudesse se efetivar através do Profucionário.

Em todo este percurso, a atuação da CNTE foi fundamental. Ela lutou contra a reforma previdenciária de FHC, sob a presidência de Carlos Abicalil (1995-2002); esteve presente na conquista do Fundeb (BRASIL, 2007), quando presidia a entidade Juçara Dutra Vieira (2002-2008); e, mais recentemente (na transição entre os mandatos de Juçara Dutra Vieira e Roberto Franklin de Leão, atual presidente), quando se conquistou a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (BRASIL, 2008).

Muitos dos protagonistas que hoje atuam no Congresso Nacional, na Câmara dos Deputados, no Senado Federal e no Executivo Federal (MEC) elaboraram, junto com os movimento sociais, propostas que vieram a se materializar nas leis federais, que significam avanços efetivos na educação nacional. É neste contexto que se insere a Lei nº 12.014², de 2009 (BRASIL, 2009a), e a aprovação, no Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério (Resolução CNE/CEB nº 2, de 2009) (BRASIL, 2009b), homologadas pelo ministro da educação, Fernando Haddad.

A sanção presidencial à Lei nº 12.014, em 6 de agosto de 2009, além de seus efeitos práticos, possui uma grande simbologia, pela trajetória pessoal da senadora Fátima Cleide, ela mesma funcionária de escola, que se tornou liderança da sua categoria em Rondônia e, em 2002, elegeu-se senadora com votação consagradora, tendo a oportunidade de levar ao Senado Federal este debate, alterando a correlação de forças ali presente e aprovando uma lei que abre possibilidades para os profissionais não-docentes em todo o território nacional. Esta lei altera o artigo 61 da LDB, que visa o reconhecimento dos funcionários de escolas como profissionais da educação escolar, desde que devidamente habilitados (BRASIL, 1996).

No contexto da ampliação do movimento social em torno da educação, deu-se o processo de reestruturação da então Confederação dos Professores do Brasil (CPB) para Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Esta mudança rompeu a barreira ideológica que separava os professores dos demais profissionais da educação e, ao mesmo tempo, superou a visão de que os professores eram

diferentes dos demais trabalhadores. Este processo se intensificou com a criação, no interior da CNTE, do Departamento dos Funcionários (Defe) e, também, do Departamento de Especialistas (Despe), em 1995, buscando fomentar melhor reflexão entre os profissionais da educação, na comunidade escolar e na sociedade.

Neste ambiente de reconfiguração da identidade dos professores e dos não-docentes como parte integrante da mesma classe trabalhadora, e com a adoção de formas mais eficazes de luta, os profissionais não-docentes foram obtendo conquistas em alguns estados, criando uma situação mais favorável para avançar em nível nacional.

Foi, por exemplo, a experiência de Mato Grosso, que realizou cursos com conteúdos pedagógicos e técnicos, servindo de suporte à adoção, por parte do CNE, da Resolução nº 5, de 2005 (BRASIL, 2005a), na criação da 21ª Área de Educação Profissional (Serviços de Apoio Escolar). No Parecer CNE/CEB nº 16, de 2005 (Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar), que embasa a Resolução, está dito que as funções de secretaria escolar, alimentação escolar, multimeios didáticos e infraestrutura dão origem às habilitações profissionais mais coerentes na área, estabelecendo, entre as competências profissionais do técnico da área, “[...] reconhecer e constituir identidade profissional educativa em sua ação nas escolas e em órgãos dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2005b). Isto significou, na verdade, a implantação de normas legais para a profissionalização e as condições necessárias aos processos formativos.

A Resolução do CNE, registre-se, permitiu ao Governo Federal, através do Ministério da Educação, criar o Profucionário, para a formação destes trabalhadores, em nível médio, nas áreas de Gestão Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos e Meio Ambiente e Manutenção da Infraestrutura Escolar, contribuindo assim para a sua profissionalização.

É importante que se diga que as ações do MEC, em 2004, que deram origem ao Profucionário e à mensagem ministerial ao CNE para a criação da 21ª Área Profissional foram realizadas sob a coordenação dos ex-dirigentes da CNTE, Francisco das Chagas (então secretário da Educação Básica do MEC) e Horácio Reis (então Diretor de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino do MEC), na gestão do ministro Tarso Genro. Registre-se, ainda, que foi a partir de matriz contida no livro “Funcionários de escolas públicas: educadores profissionais ou servidores descartáveis”, do professor João Monlevade (1995), ex-dirigente da CPB (precursora da CNTE), que se construiu a proposta do Profucionário.

A criação da 21ª Área Profissional cumpre um papel importante, mas pontual. O que vai alterar estruturalmente a profissionalização dos não-docentes é a Lei 12.014 (BRASIL, 2009a), que, por seu turno, alcançará plenamente seus objetivos no momento em que for aprovado e promulgado o Projeto de Lei (PL) nº 1.592, de 2003, do Deputado Federal Carlos Abicalil (PT/MT) (BRASIL, 2003a).

A redemocratização do país e o acúmulo das lutas permitiu que os setores comprometidos com a educação pública de qualidade rompessem com as concepções que atuavam na fragmentação pedagógica e profissional dos trabalhadores em educação e minimizavam o papel do Estado nas questões sociais. Não são quaisquer avanços. Eles consolidam a concepção de inclusão, fortalecimento social e garantia de direitos, ainda que tenhamos muito a avançar.

A Lei nº 12.014, de 2009, incentivará os trabalhadores das escolas da educação básica a buscar formação técnica em sua área de atuação e graduação em pedagogia.

O caminho para a identidade profissional

Com a inclusão dos funcionários na categoria dos profissionais da educação, mediante a formação em nível técnico ou superior em área pedagógica ou afim, conforme a Lei nº 12.014, de 2009, ora sancionada, tem-se a formação como o meio para a profissionalização do segmento, o que contribuirá para que sejam construídos seus planos de carreira ou para que sejam incorporados aos dispositivos dos planos de carreira do magistério, conforme o que prevê o artigo 2º, parágrafo 2º da resolução CNE/CEB nº 2, de 2009:

Os entes federados que julgarem indispensável a extensão dos dispositivos da presente Resolução aos demais profissionais da educação poderão aplicá-los em planos de carreira unificados ou próprios, sem nenhum prejuízo aos profissionais do magistério. (BRASIL, 2009b).

Entre as ações que poderão tornar efetiva a conquista histórica da Lei nº 12.014, de 2009, estão a massificação desta ideia entre os funcionários de escolas, mobilizando-os para a construção da sua própria identidade através da cobrança ao poder público para que ofereça cursos de profissionalização, em cumprimento à nova lei. E, também, a exigência de que todos os entes federados reconheçam os funcionários de escolas a partir dos parâmetros da Lei nº 12.014, de 2009, para que, imediatamente, se incorporem às políticas de formação e valorização profissional implementadas em nível federal, bem como promovam outras formas de profissionalização e valorização.

Embora positivo, o Profuncionário ainda está aquém da demanda, tendo em vista, por exemplo, que os estados de São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Distrito Federal ainda não aderiram.

Por outro lado, é necessária uma revisão dos módulos deste programa, mediante a oferta de maior número de vagas e de cursos, criando mais e melhores possibilidades de profissionalização e maior contribuição dos funcionários para o aprimoramento da educação pública. Além disso, é preciso lutar para que o programa se

torne política pública permanente, um dos temas que foram tratados nas etapas municipais, intermunicipais e estaduais da Conferência Nacional de Educação (Conae).

A construção da carreira

Hoje, em muitos sistemas de ensino, os funcionários de escolas sequer são vinculados ao setor educacional, admitidos sem qualquer processo público de seleção. A não existência de regulamentação e de parâmetros legais para a configuração da profissão deu margem a todo o tipo de distorção, tornando letra morta preceitos constitucionais e infraconstitucionais, que dizem respeito à profissionalização destes trabalhadores e à qualidade do ensino nas escolas públicas.

O artigo 206 da *Constituição Federal* (BRASIL, 1988) estabelece, em seu inciso V, como princípio do ensino brasileiro a “[...] valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”. Entretanto, tais condições estão longe de ser realidade em grande parte dos sistemas de ensino, inclusive no caso do magistério. No mesmo artigo 206, em seu parágrafo único, está dito que

A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988).

Por outro lado, como vimos, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2009, oferece a oportunidade de unificação dos planos de carreira do magistério e dos profissionais não-docentes. Também no CNE foi aprovada recentemente *Indicação* para que sejam elaborados estudos sobre as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração para os profissionais da educação básica pública que não pertencem aos quadros do magistério (ou seja, funcionários das escolas ou da Área de Serviços de Apoio Escolar), tendo como ponto de partida a própria Resolução CNE/CEB nº 2, de 2009. O método de trabalho indicado é o mesmo da elaboração do citado parecer, qual seja, a realização de audiências públicas nacionais com ampla participação (BRASIL, 2009b).

Quando da elaboração da Resolução CNE/CEB nº 2, de 2009 (BRASIL, 2009b) e do Parecer CNE/CEB nº 9, de 2009 (BRASIL, 2009d), que o embasa, verificamos que, ao mesmo tempo em que o inciso V do artigo 206 da Constituição Federal dispõe que os planos de carreira devem focar a valorização dos profissionais da educação escolar, as regulamentações do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, referentes ao Fundeb – Lei nº 11.494, de 2007 (BRASIL, 2007) e ao Piso Salarial Profissional do Magistério – Lei nº 11.738, de 2008 – (BRASIL, 2008) falam,

respectivamente, em planos de carreira para os profissionais da educação e para os membros do magistério.

Entretanto, a Lei nº 11.738, de 2008 (BRASIL, 2008), em seu artigo 6º, estabelece prazo até 31 de dezembro de 2009 para a elaboração ou revisão dos planos de carreira do magistério, razão pela qual a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2009 (BRASIL, 2009b) concentrou-se na formulação de diretrizes de carreira para os integrantes do quadro do magistério público.

Hoje, como já vimos, a combinação do advento da Lei 12.014, de 2009, (BRASIL, 2009a) com a Resolução CNE/CEB nº 5, de 2009 (BRASIL, 2009c) cria condições para a análise sobre a abrangência das diretrizes nacionais de carreira, as quais se voltam para o reconhecimento de todos os profissionais da educação, em planos preferencialmente unificados (como já ocorre em nove estados e no Município de São Paulo), respeitadas as especificidades de cada segmento.

Entre os princípios fundamentais de um plano de carreira para todos os profissionais da educação devem estar, entre outros, o reconhecimento da educação básica pública e gratuita, de qualidade, como direito de todos e dever do Estado; a gestão democrática; a defesa do financiamento público, que leve em consideração o custo-aluno necessário para alcançar educação de qualidade, garantido em regime de cooperação entre os entes federados, com responsabilidade supletiva da União.

Além destes, o acesso por concurso público de provas e títulos; a remuneração condigna para todos, com vencimento ou salários iniciais nunca inferiores ao Piso; o desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante; a progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional; a valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado; jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais; promoção da participação na elaboração e no planejamento, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e dos sistemas de ensino; e outros.

Conclusões

Vivemos, hoje, um momento ímpar na nossa trajetória de lutas por uma educação pública, inclusiva e de qualidade no País. O processo de realização da Conae, prevista para ocorrer em 2010, através das conferências municipais, intermunicipais e, neste momento, das conferências estaduais de educação, é um espaço para aprofundar todas as questões envolvidas no processo educacional, na perspectiva da construção do Sistema Nacional *Articulado* de Educação e da elaboração do PNE (2011-2021),

que deve ser concebido como política de Estado, de forma a estabelecer objetivos e metas capazes de conduzir nosso país a um longo ciclo de desenvolvimento sustentável, com inclusão e justiça social. Também é importante que a plenária final da Conae institucionalize as conferências de educação – como em outros setores, a exemplo da saúde – como espaços de proposição de políticas públicas.

É, portanto, o espaço privilegiado para realizar uma discussão ainda mais ampla sobre a valorização de todos os profissionais da educação e sua importância no processo ensino-aprendizagem e na construção da escola pública que queremos. Espaço de disputa, mas também de diálogo em torno de concepções e propostas, onde se pode trabalhar e lutar para reduzir os preconceitos em relação aos funcionários de escolas e conquistar novos avanços.

Recebido em outubro de 2009 e aprovado em janeiro de 2010.

Notas

- 1 Resolução CNE/CEB nº 5, de 2005 (BRASIL, nº 5, 2005), cria a área Profissional de Serviços de Apoio Escolar (21ª Área de Formação Técnica Profissional); Lei nº 11.738, de 2008 (BRASIL, 2008), que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; Lei nº 12.014, de 2009 (BRASIL, 2009), que altera o artigo 61 da LDB com o objetivo de reconhecer as categorias de profissionais da educação, conforme habilitações próprias; Resolução CNE/CEB nº 2, de 2009 (BRASIL, nº 2, 2009), que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública; Lei nº 11.494, de 2007 (BRASIL, 2007), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.
- 2 A Lei é originária do Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 507, de 2003 (BRASIL, 2003b), de autoria da Senadora Fátima Cleide (PT/RO).

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: set. 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: jan. 2008.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1.592, de 2003a**. Estabelece princípios e diretrizes dos planos de carreira para os profissionais da educação básica pública. (Iniciativa do Deputado Federal Carlos Abicalil, PT/MT). Disponível em: <www.camara.gov.br>. Acesso em: jan. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 22 de nov. de 2005a**. Inclui, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 4, de 1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar. Brasília/DF: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb05_05.pdf>. Acesso em: jan. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 16, de 3 ago. 2005**.

Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar. Publicado no DOU de 28 ago. 2005. Brasília/DF: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb016_05.pdf>. Acesso em: jan. 2010.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 1996, 10.880, de 2004, e 10.845, de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: jan. 2010.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em: 17 out. 2009.

_____. **Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009a.** Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>. Acesso em: 17 out. 2009.

_____. **Projeto de Lei do Senado nº 507 de 2003b.** Modifica o artigo 61 da Lei nº 9394, de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: jan. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009b.** Altera a Resolução CNE/CES nº 1, de 2005, que estabelece normas para o apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, modificada pela Resolução CNE/CES nº 8, de 2006. Brasília/DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces002_09.pdf>. Acesso em: jan. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, 17 de dez. 2009c.** Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília/DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3A%3Aresolucoes-ceb-2009&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: jan. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 9, de 2 abr. de 2009d.** Revisa a Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Publicado no DOU de 29 maio de 2009. Brasília/DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf>. Acesso em: jan. 2010.

MONLEVADE, João. **Funcionários de Escolas Públicas:** educadores profissionais ou servidores descartáveis? Ceilândia, DF: Idéa, 1995.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar:** introdução crítica. 4 ed. São Paulo: Cortez Ed., 1990.

_____. **Administração Escolar:** introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez Ed., 1999.

_____. **Administração Escolar:** introdução crítica. 15. ed. São Paulo: Cortez Ed., 2008.

RUBIN, Isaak Illich. **A teoria marxista do valor.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 34 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001.

Career Directives and Area 21

History and perspectives

ABSTRACT: The path to construct the professional identity of the non-teaching professionals of the basic education and its recognition as part of the education professionals' class was opened by recent progresses, as the results of a long struggle. This article analyzes the entire set of political, juridical and institutional prescripts and the perspectives concerning their career and valorization.

Keywords: Profuncionário. Career Plan. Minimum Wage Floor. Professional Identity. Public School.

Directrices de Carrière et Zone 21

Histoire et perspectives

RÉSUMÉ: Le chemin pour la construction de l'identité professionnelle des professionnels non professorales de l'éducation élémentaire et leur reconnaissance comme partie de la catégorie des professionnels de l'éducation a été ouvert par des avancements récents, résultat de leur longue lutte. Cet article analyse le conjoint de préceptes politiques, juridiques et institutionnels et les perspectives pour leur carrière et valorisation.

Mots-clés: Profuncionário. Plan de carrière. Plancher des salaires. Identité professionnelle. École publique.

Directrices de Carrera y Área 21

Historia y perspectivas

RESUMEN: El camino para la construcción de la identidad profesional y de los profesionales no docentes de la educación básica y su reconocimiento como parte de la categoría de los profesionales de la educación, fue abierto por avances recientes, resultado de su larga lucha. Este artículo analiza el conjunto de preceptos políticos, jurídicos e institucionales y las perspectivas para a su carrera y valorización.

Palabras-claves: Profuncionario. Plan de carrera. Piso salarial. Identidad profesional. Escuela pública.

Da escola ao espaço educativo

O novo sentido pedagógico

FRANCISCO DAS CHAGAS FIRMINO DO NASCIMENTO*

RESUMO: O artigo discute a repercussão das mudanças políticas, econômicas, sociais e tecnológicas mais recentes sobre o trabalho na escola. Tendo como eixo a participação dos funcionários da educação no trabalho escolar, procura discutir outros espaços, além da sala de aula, que também podem se tornar espaços pedagógicos educativos.

Palavras-chave: Funcionário de Escola. História da educação brasileira. Trabalho pedagógico na escola. Profissionalização. Identidade profissional.

Introdução

A educação, como uma prática social no cotidiano é, em essência, um palco de disputas de práticas e de visões no mundo. A escola, espaço estratégico dessa prática social e uma instituição cujo papel está conjugado às questões postas em seu presente histórico¹, exige constante redefinição do seu trabalho e da cultura escolar.

Para efeito do presente texto, que tem como objetivo trazer alguns elementos para a reflexão do trabalho dos funcionários, na perspectiva de promover um deslocamento conceitual do trabalho na escola para o trabalho pedagógico na escola, elegeram-se duas situações significativas:

- 1) a complexidade da sociedade demanda outras atuações dos trabalhadores em educação;
- 2) a necessidade de se redefinir os espaços de atuação do trabalho na escola, colocando em cena novos atores.

* Mestre em Educação. Diretor da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); ex-coordenador do Departamento de Funcionários de Escola (Defe) no Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar no Distrito Federal (SAE/DF). *E-mail:* <chaguinhadf@gmail.com>.

A complexidade da sociedade contemporânea

De início, uma advertência: para amenizar o risco de simplificação do que seja a natureza de uma sociedade complexa, foram selecionados apenas alguns de seus elementos.

Nos anos 1980, o mundo passou por grandes transformações políticas, econômicas e culturais. A mais significativa foi a implosão dos regimes do Leste Europeu, resultante da desintegração do “socialismo real”, que, supunha-se, faria surgir um novo mundo e um novo homem. No campo econômico, as limitações do modelo fordista de produção, decorrentes da revolução científico-tecnológicas, exigiam que a economia se pautasse por novos paradigmas. Os capitais tornaram-se voláteis, o dinheiro desmaterializou-se, passando a ter valor virtual, o fluxo internacional de produtos, moedas e ações se intensificou ainda mais.

Paralelamente, avançava em todo o planeta a doutrina neoliberal. A nova ordem conservadora propunha a redução do Estado para as políticas sociais, privatização das empresas públicas, o livre mercado, o fim das barreiras alfandegárias, a desnacionalização da economia e o controle sobre os sindicatos.

A adesão do Brasil ao neoliberalismo começou no governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), o primeiro presidente eleito diretamente após a ditadura militar. Os escândalos que o levaram ao *impeachment* retardaram a implementação de tais medidas. A eleição (1994) e a reeleição (1998) de Fernando Henrique Cardoso, em uma ampla aliança de matiz liberal-conservadora, formaram a alavanca para que o Brasil se inserisse na nova ordem mundial, como signatário do modelo neoliberal.

Concordando com Sader (2007), podemos afirmar, em um balanço sintético, que as transformações ocorridas no Brasil na década de 1990, em particular no governo de Fernando Henrique Cardoso, podem ser analisadas em dois aspectos centrais: a financeirização da economia e a precarização das relações de trabalho.

O Brasil vive, na entrada do século XXI, o esgotamento das políticas neoliberais e a possibilidade da substituição do consenso dos governos conservadores por outro (Sader, 2007). Embora com um Estado reformado, o Brasil carrega características que o diferem dos outros países do continente.

Concordando, ainda, com Emir Sader (2007) podemos afirmar que a economia brasileira, ainda que debilitada pelos processos de privatização, de abertura acelerada da economia e de desnacionalização, mantém capacidade competitiva superior às outras economias do mesmo porte no continente. Apesar da abertura de sua economia nos anos 1990, o país é ainda menos penetrado pelo capital externo, em comparação, por exemplo, com a Argentina e o Chile. As forças sociais e as políticas de esquerda, construídas no processo de resistência à ditadura militar e de reconstrução de um Estado de direito, têm muito maior força aqui do que nos outros países do continente.

De maneira simples, podemos indicar que a sociedade dessa primeira década do século XXI vive um paradoxo: se, de um lado, a administração científica *fayolista*, taylorista e fordista (FAYOL, 1977; TAYLOR, 1979) evidencia seus limites e em alguns casos é superada por outros modelos mais eficientes no campo capitalista; os ganhos em produtividade do trabalho imaterial superam os ganhos em produtividade do trabalho material; a humanidade adquirira conhecimentos técnicos, de maneira que a afirmação de McLuhan (1911-1980), “o mundo tornou-se uma aldeia global” (McLUHAN, 1969) nunca foi tão verdadeira.

O Brasil registra índices de analfabetismo ainda muito altos, na faixa etária acima dos 14 anos de idade e milhões de cidadãos sobrevivem abaixo da linha da pobreza.

De fato, todas as tentativas dos governos para diminuir a pobreza e o analfabetismo ainda não foram eficazes. As reformas mostram-se ainda paliativas. As riquezas permanecem concentradas nas mãos de poucos e o conhecimento, que deveria ser socializado, ainda requer mecanismos para o acesso da informação a todos. As tentativas de reformas no campo capitalista propugnadas pela “igualdade liberal” continuam produzindo desigualdades e o mais grave... o socialismo saiu da ordem do dia dos governos considerados de esquerda no Brasil. E a escola pública? Qual o seu papel neste cenário?

A atuação dos trabalhadores em educação

Para início da reflexão do que seja a atuação dos trabalhadores em educação neste cenário, compreendemos que a escola é o palco em que, de maneira intencional e sistematizada, atualizam-se os conhecimentos já produzidos pela humanidade, filtrados de maneira intencional ou não pela lente da ideologia do portador do conhecimento. Na escola produzem-se conhecimentos novos de natureza atitudinal e voltados para o mundo do trabalho; projetam-se outras atitudes, valores, culturas e perspectivas de mudança no âmbito das tecnologias e das práticas sociais.

Tais características, que pertencem de maneira quase exclusiva à instituição escola, colocam-na, certamente, em uma posição diferenciada das outras instituições que compõem a sociedade em suas várias e complexas dimensões. Ora, se é verdadeira a singularidade da instituição escola, também os profissionais que nela atuam, por consequência, guardam particularidades que os diferem de outros profissionais.

Em 2008, a revista *Retratos da Escola* trouxe dois artigos que nos ajudam a refletir sobre a atuação dos trabalhadores em educação. Oliveira (2008) discute a questão da identidade e profissionalização no trabalho docente, enquanto Pino (2008) traz à reflexão as tecnologias da informação e comunicação (TIC) na formação a distância. Pensamos que a atuação dos trabalhadores em educação de maneira mais acentuada

passa por estas duas questões. A última ganha relevância, haja vista o uso das TIC na educação a distância e já com razoável frequência nas salas de aula. Tal ferramenta contemporânea traz à baila certa redefinição nos conceitos clássicos do que seria o profissional da educação, uma vez que “a identidade é um lugar de lutas e conflitos é um dos espaços de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. (NÓVOA apud OLIVEIRA, 2008, p. 32).

As reflexões e estudos de Oliveira (2008) nos instigam a discutir outras tarefas que recaem sobre os trabalhadores em educação, por força da lei e como resultado da luta e conquistas dos educadores. São as novas atribuições ligadas diretamente às formas de participação junto com a comunidade na elaboração e decisão das políticas públicas para a educação, exigência da gestão escolar com componentes democráticos.

Além disso, contraditoriamente, os educadores convivem com o avanço do gerencialismo educativo, mascarado pela imposição de indicadores de desempenho para medir a qualidade educativa, o que, no limite, retira a relativa autonomia propugnada pelos processos de gestão democrática.

A esses fatores agregam-se a necessidade de se romper com a concepção de mero transmissor de conhecimento acadêmico; a necessidade de se romper com a cultura centralista, selecionadora, individualista e com a avaliação discente punitiva presente em uma escola ainda tecnicista, funcionalista e burocratizante; a necessidade de uma atualização quase que diária, uma vez que o estudante vive em uma espécie de presente constante, acumulando informações sem tempo para processá-las; a necessidade da compreensão de que a informação, antes patrimônio quase exclusivo do docente, com as TIC, de certa maneira, passa a ser considerada de e para todos.

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

Tais questões colocam *as atitudes* tão importantes quanto *o conhecimento*. Nesse sentido, a atuação dos trabalhadores em educação ganha uma dimensão que transcende o ensino como mera socialização e atualização dos conhecimentos já produzidos. A atuação dos educadores passa a levar em conta outras dimensões em que os espaços de participação, reflexão, formação e ação para um mundo em constantes mudanças e incertezas ganham centralidade na escola pública.

Agora, exige-se dar relevância aos aspectos éticos e morais, coletivos, comunicativos, culturais, comportamentais, tendo como princípio a tolerância e o respeito às decisões tomadas coletivamente, que compõem os elementos fundamentais para a educação neste ano de 2010 e dos outros que virão.

Sabemos, porém, que estas demandas, que ora recaem sobre os ombros dos docentes, configuram-se em tarefas de difícil realização no ambiente escolar vigente. Para que essa escola ganhe uma dimensão estratégica e que os docentes realizem o seu trabalho de maneira consequente no cenário ora estabelecido, outros espaços haverão de ser ocupados e aqueles que neles trabalham deverão ser investidos de outros saberes e outras atitudes. Novos atores terão que entrar em cena. Que espaços são esses? Quais os novos atores a que estamos nos referindo?

Espaços da escola além da sala de aula

A maioria das escolas que conhecemos foi concebida do ponto de vista de sua estrutura física, sua coordenação administrativa, seu atendimento alimentar e suas relações pedagógicas, tendo como foco principal o ensino de conhecimentos promovido pelo professor e a aprendizagem, pelo estudante. Essa escola, ao constituir-se tendo como eixo principal a relação ensino-aprendizagem, que acontece de maneira predominante na sala de aula, simplifica-se, no momento em que deixa de ocupar outros espaços também necessários para formar o estudante. Vamos a seguir procurar identificar quais são esses espaços, elencando quatro situações presentes em uma escola tradicional:

- a) É comum ao entrar em uma escola para pedir informações sobre o período das matrículas, termos que nos dirigir a mais de uma pessoa para obtê-la. Também é comum, ao procurar um professor no seu horário de coordenação, vê-lo preenchendo uma quantidade enorme de diários de classe.
- b) É comum, ao passear no interior de uma escola, deparar com cadeiras e carteiras quebradas; e parte significativa do ambiente interno ocioso; uma certa desarticulação entre a localização das salas de aula e a biblioteca ou o auditório, quando a escola tem.
- c) É comum ouvir alguém dizer que a merenda escolar integra as atividades da escola, e raras vezes procuramos saber quem e de que maneira é preparado o cardápio. Quase nada sabemos sobre os alimentos. Muito comum, ainda, é aquela lanchonetezinha que rende algum dinheiro para ajudar nas despesas.
- d) Além disso, ao discutir o projeto político e pedagógico da escola, nem sempre levamos em consideração a importância da biblioteca, do auditório e dos recursos tecnológicos existentes, como parte integrante das atividades no processo educativo escolar.

Essas situações emblemáticas acontecem em locais que nos revelam mais quatro espaços que podem protagonizar ações significativas na escola presente: o espaço administrativo; o espaço da infraestrutura e meio ambiente; o espaço alimentar; o espaço de multimeios didáticos.

Porém, despidos do seu papel pedagógico e ocultados os seus atores, apresentam as seguintes características: o espaço administrativo na escola tradicional está associado à normatização dos atos de ordenar, dirigir e controlar as ações do corpo docente e funcionários, visando otimizar o funcionamento da instituição escolar; o espaço de infraestrutura e meio ambiente escolar na escola tradicional é interpretado como a manutenção e a conservação do seu espaço físico; o espaço alimentar na escola tradicional refere-se ao ato de disponibilizar um cardápio, normalmente elaborado fora da escola sem a voz dos sujeitos. Neste espaço, acontece a feitura do lanche e distribuição aos alunos no intervalo das aulas e em muitos casos, no pátio da escola descoberto; o espaço de multimeios didáticos na escola tradicional está associado à utilização de ferramentas técnicas (livros, computadores, televisão, data-show), que funcionam como apoio ao professor, para facilitar a transmissão do conhecimento acadêmico ao estudante.

No entanto, esses quatro espaços, compreendidos e utilizados como *espaços de trabalho pedagógico* também construtores de saberes, valores, cultura e atitudes, articulados com a sala de aula, podem, em muito, contribuir para a redefinição do papel da escola, atualizando-a, na perspectiva de responder as demandas presentes.

Rumo aos espaços educativos

Como vimos, as relações sociais do presente exigem novos papéis da escola, dentre eles, a formação do estudante para a vida, ou seja, o desenvolvimento de atitudes e valores pautados na ética, solidariedade, generosidade, capacidade de criação e respeito às decisões coletivas e às diversidades culturais.

Os novos papéis necessários à escola passam por uma redefinição dos seus espaços de atuação. Tal fato implica trazer elementos que possibilitem um deslocamento conceitual da dimensão, espaço, da escola tradicional, para espaço pedagógico, que pretendemos ser da escola presente. Todavia, de certa maneira, dois pré-requisitos são necessários para a compreensão e adesão a essa escola.

O primeiro, de natureza conceitual, tem a ver com a compreensão e adesão de que os espaços são pedagógicos, porque neles os movimentos, as reflexões e as ações expressam uma intenção e um planejamento educativo.

O segundo, de natureza atitudinal, tem a ver com a capacidade individual de indignar-se com determinadas ações que ocorrem na escola tradicional. Essa atitude

de estranhamento nos permite enxergar de outra maneira determinadas práticas que não deveriam estar presentes na escola e algumas vezes são até nocivas a ela, e que, de tanto se repetirem, tornaram-se “naturais” e passamos, por vezes, a vê-las como “normais”. O estranhamento de um fenômeno dado nos permite desconstruí-lo e reconstruí-lo de outra maneira.

Os espaços pedagógicos da escola

Para efeito da nossa reflexão, estamos considerando os espaços administrativos, de infraestrutura e meio ambiente, de alimentação e de multimeios didáticos também como espaços com possibilidades de se tornarem, junto com a sala de aula, outros espaços pedagógicos fundamentais dentro da escola. Vejamos.

O espaço pedagógico da gestão – Os espaços administrativos são mais amplos do que o ato de ordenar, dirigir e controlar as ações do corpo docente e funcionários. Os espaços administrativos ou os espaços de gestão na escola abrangem o planejamento, a execução e a avaliação do trabalho na escola, levando-se em conta as implicações legais e institucionais, e, ao mesmo tempo, promovem mecanismos de participação, transparência e autonomia.

É no espaço da gestão que o conselho da escola e a elaboração do projeto político pedagógico estão presentes. Por meio deles, estão representados a comunidade, os professores, os funcionários, os pais e mães e os alunos. Estes quatro segmentos, ao enxergarem a mesma escola por lentes diferentes, propiciam amplas possibilidades de educar e educar-se para o exercício da convivência em grupo, da solidariedade, da comunicação e da participação ativa na vida da escola e da comunidade, desde que a sua prática carregue uma intenção e um planejamento educativo e sistemático.

O espaço de gestão pode construir instrumentos de transparência, por exemplo, definir coletivamente em que deve ser investido o recurso originário do Programa Dinheiro Direto da Escola (PDDE); definir maneiras educativas de se atender a comunidade; ou até mesmo transgredir aquelas normas que são nocivas ao processo educativo escolar.

As atividades desenvolvidas no espaço da gestão podem integrar-se ao espaço da sala de aula, ao planejar a utilização dos recursos recebidos pela escola de maneira integrada à disciplina matemática e suas tecnologias, ou, até, ao promover reuniões com os segmentos e, nelas, discutir ética pelas lentes da disciplina filosofia.

O espaço pedagógico da infra-estrutura e do meio ambiente – É muito mais amplo do que a manutenção e a conservação dos equipamentos da escola. Deve abranger conhecimentos, percepções e práticas do espaço físico-ambiental. Tem, portanto, o papel de estabelecer conexões entre o espaço ambiental e as práticas pedagógicas, dando um sentido amplo às atividades de manutenção e conservação.

O espaço da infraestrutura e do meio ambiente – A partir das particularidades espaços-ambientais da escola, pode estabelecer relações com ambientes artificiais e naturais a ela externos, de maneira que, nesse movimento intencional, desperte o interesse pela manutenção e conservação do meio ambiente planetário em suas diversas particularidades e abrangência. Pode-se refletir sobre o ambiente onde se localiza a escola: morros, córregos, enchentes, rios, parques, bosques e indústrias. Onde estamos? Quais são as relações que estabelecemos com a meio ambiente?

As atividades desenvolvidas nos espaços de infraestrutura e meio ambiente podem integrar-se ao espaço da sala de aula, por exemplo, ao somar-se a disciplina geografia, para estabelecer relações comparativas entre as instalações físicas da escola e a paisagem externa a ela. Ou, ainda, atuar em conjunto com as disciplinas que compõem as ciências naturais, articulando as instalações físicas da escola com a biodiversidade.

O espaço pedagógico da alimentação - É muito mais amplo do que a feitura e distribuição da merenda escolar. Os espaços de alimentação devem estar em consonância com um dos papéis da escola, que é o de desenvolver hábitos e atitudes saudáveis aos que dela participam, o que vai além do ato de alimentar-se corretamente.

Notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) dão conta que, em 2006, 20 milhões de brasileiros com idade até dezenove anos estavam obesos, e, ao mesmo tempo, 38 milhões viviam abaixo da linha da pobreza. Somente esses dados já são suficientes para que a alimentação ocupe na escola amplos debates e reflexões e ações, de maneira intencional e com planejamento educativo, tendo como centro o espaço alimentar. Saber alimentar é um ato educativo!

O espaço alimentar pode construir ações voltadas para uma educação alimentar correta, na direção de influenciar positivamente na saúde física das pessoas, integrada às disciplinas das ciências da natureza, discutir e elaborar o tipo de cardápio ou atividade física mais indicada para determinado período do ano ou região na qual está localizada a escola.

O espaço pedagógico de multimeios didáticos - É muito mais amplo do que uma ferramenta, que fica entre o professor e o estudante. O espaço de multimeios é o espaço da comunicação e informação, ou seja, é o espaço em que se entrelaçam a comunicação hipermidiática, gráfica e áudio-visual. É o veículo ou a maneira com a qual as pessoas interagem na escola e na sociedade por meio de gestos, imagens, falas, escrita; tv, hdtv, rádio, computador, biblioteca, palco do auditório. Estes e outros meios de comunicação permeiam o espaço de multimeios e tornam-se multimeios didáticos, quando a ele é agregada uma intencionalidade planejada e educativa e, pela sua natureza, possibilita fazer interface com todos os outros espaços da escola.

Da mesma maneira que refletimos sobre os espaços administrativos, de alimentação, de multimeios e da infraestrutura e meio ambiente também como espaços

pedagógicos na escola, poderíamos ter discutido o espaço acadêmico, o espaço filosófico, o espaço político, o espaço cultural, entre outros. O que vai diferenciar um espaço do outro são as ações e o movimento realizado pelos educadores, seja por meio da percepção, seja por meio de uma ação mantenedora ou transformadora desse espaço.

Com efeito, são as ações dos educadores sobre os espaços que definem a natureza de cada um deles. Tal fato nos remete à seguinte questão: quais atores entrarão em cena para transformar os espaços administrativos, de alimentação, de multimeios e da infraestrutura e meio ambiente em espaços pedagógicos na escola?

O fazer da vivência escolar

Na história da educação estão presentes os docentes e também aqueles que, por falta de uma identidade profissional, na escola tradicional normalmente são chamados de não-docentes e que, neste texto, denominamos de funcionários da educação. Sujeitos históricos, os funcionários da educação atuam nos espaços de gestão, alimentação, infraestrutura e meio ambiente e multimeios didáticos.

Na escola tradicional, apenas exigia-se a escolaridade formal como requisito para o ingresso desses funcionários na escola. A não exigência e a indefinição de competências profissionais compatíveis com as particularidades da escola tiram parte da sua natureza pedagógica, revelando-a desconectada em seus espaços, na medida em que as atividades desenvolvidas pelos funcionários restringem-se a tarefas em locais pré-determinados e sem uma intencionalidade educacional sistemática.

A inexistência de um código formal que regulamente as atividades dos funcionários faz com que deixem de constituir-se como categoria com *identidade profissional*. Concordando com Johnson (apud Freitas, 1993, p. 43), que

[...] uma profissão não é uma ocupação, uma profissão é uma forma de controlar uma ocupação. O profissionalismo tem por base ser uma forma de controle de uma ocupação, ocupação que se desenvolve sob determinadas condições sócio-históricas.

Assim, a questão da profissionalização torna-se estratégica para a escola do presente e para a valorização dos funcionários da educação. Nesse sentido, a profissionalização dos funcionários torna-se condição quase imprescindível para que os espaços administrativo, de infraestrutura e meio-ambiente, alimentar e de multimeios didáticos, com as reflexões e ações dos funcionários da educação e dos professores, ganhem movimento para que, de fato, expressem uma intenção e um planejamento educativo.

Do saber fazer, à prática educativa

Parte integrante de uma sociedade historicamente permeada por componentes autoritários e patrimonialistas, os funcionários da educação desempenharam papéis distintos, seja quanto à origem, seja quanto à forma de ingresso e permanência, sempre em consonância com o modelo econômico, político e social vigente da época. Na contemporaneidade, poucos estudos analisam a associação existente entre os problemas das escolas com a atuação dos funcionários da educação.

A criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 1990) possibilitou a organização em abrangência nacional dos funcionários da educação. O processo de unificação dos trabalhadores em educação em torno da CNTE possibilitou aos funcionários da educação, com identidade própria, integrarem-se nos movimentos sociais como educadores. Este marco histórico representou um salto qualitativo no seu nível de organização e lutas, com avanços significativos, dentre eles, a profissionalização.

A profissionalização, nos termos propostos, possibilita o deslocamento do saber fazer da vivência (competências individuais) para o saber fazer de maneira intencional, sistematizada e educativa (competências individuais e competências profissionais).

Essas competências a serviço da escola pública, ao se tornarem práticas educativas voltadas à construção de outras relações sociais mais humanizadas, podem, de um lado, representar a possibilidade de se estabelecer um novo paradigma na educação escolar, e, por outro, credenciar os funcionários da educação - já como educadores e gestores a atuar nos seus espaços e ambientes próprios, integrados a toda a escola.

Consentindo com as proposições elaboradas pela CNTE em seus espaços de reflexões e lutas, em 2005, o Ministério da Educação cria a Área 21 na Educação Profissional, instituindo as Diretrizes Curriculares para a área profissional, criando quatro cursos: Técnico em Gestão Escolar, Técnico em Multimeios Didáticos, Técnico em Alimentação Escolar e Técnico em Meio Ambiente e Manutenção da Infraestrutura Escolar, considerando as competências profissionais em duas dimensões.

Competências gerais dos educadores

As competências e habilidades primordiais requeridas dos educadores apontam a possibilidade da apropriação dos conhecimentos produzidos e transmitidos pela educação, iluminados pelas lentes da filosofia, da história, da antropologia, da psicologia, da sociologia e gestão. Os olhares teóricos dessas ciências possibilitam a contextualização da escola em suas múltiplas e complexas dimensões, com objetivo de:

- » Valorizar e refletir o seu fazer na escola como condição para a construção de novos conhecimentos e modos de agir.
- » Identificar o papel da escola na (re)construção da sociedade contemporânea.
- » Identificar as diversas funções educativas presentes na escola.
- » Dialogar e interagir com os outros segmentos escolares.
- » Compreender que na escola todos os espaços são espaços de vivência coletiva, nas quais deve saber atuar como educador escolar.
- » Reconhecer e constituir identidade profissional educativa em sua ação na escola.

Competências técnicas específicas

Contudo, para que na escola os outros espaços também se constituam em espaços de trabalho pedagógico educativo, é necessário que, além das competências gerais, outras habilidades e competências específicas sejam apropriadas.

Um professor de História adquiriu as competências gerais e específicas que lhe permite contextualizar a escola. Entretanto, é dele exigido conhecimentos específicos da história em seus vários aspectos. De maneira idêntica, para os funcionários que atuam nos espaços da alimentação, do meio ambiente e infraestrutura, das tecnologias e da gestão, deles são exigidos os conhecimentos específicos necessários à área de atuação.

Espaço da alimentação e suas exigências

No espaço de alimentação é necessário que os funcionários:

- » Tenham conhecimentos teóricos e práticos do manejo de hortas domiciliares e escolares.
- » Preparem cardápios escolares de alto valor nutritivo, de baixo custo, preparo rápido, sabor regionalizado e sazonal.
- » Conheçam os princípios das dietas alimentares, a composição dos nutrientes e as quantidades adequadas para a alimentação escolar.
- » Dominem as técnicas de relações humanas com crianças, adolescentes e adultos, no sentido de acompanhá-los em sua educação alimentar.
- » Conheçam as políticas nacionais de abastecimento, de produção de alimentos e de alimentação no contexto local e nacional.

- » Tenham a habilidade para dialogar com os profissionais das diversas áreas da educação, fazendo a ligação entre a alimentação escolar com os conteúdos discutidos em sala de aula.

Espaço do meio ambiente e infraestrutura

No espaço de alimentação é necessário que os funcionários:

- » Tenham conhecimentos teóricos e práticos do manejo dos equipamentos necessários a manutenção e conservação do meio ambiente escolar.
- » Desenvolvam as percepções necessárias para identificar as disfunções dos espaços físicos relacionando-os aos fins educacionais e a proposta pedagógica da escola.
- » Compreendam as questões ambientais no contexto da educação para a cidadania e para o trabalho.
- » Dominem as técnicas de relações humanas com crianças, adolescentes e adultos, promovendo vínculos entre os espaços físicos da natureza e dos alterados pelo trabalho humano com as pessoas que convivem na escola.
- » Compreendam as questões de segurança das escolas, no contexto de seu espaço geográfico e de seu projeto político-pedagógico.
- » Tenham a habilidade para dialogar com os profissionais das diversas áreas da educação, fazendo a ligação entre os espaços físicos da escola com os conteúdos discutidos em sala de aula.

Espaço da gestão escolar e necessidades

No espaço da gestão é necessário que os funcionários:

- » Conheçam os principais elementos, fundamentos e princípios da administração e como ressoam no planejamento escolar.
- » Compreendam e contextualizem, na lei e na prática social, a educação escolar, as políticas educacionais e o Estado.
- » Conheçam os fundamentos da contabilidade pública voltada para a escola, da administração de materiais e os fundamentos da estatística.
- » Conheçam os mecanismos do financiamento da educação.

- » Compreendam e produzam com autonomia, registros e escritos de documentos oficiais, relacionando-os com as práticas escolares.
- » Tenham a habilidade para dialogar com os profissionais das diversas áreas da educação, fazendo a ligação entre as ações administrativas da escola com os conteúdos discutidos em sala de aula.

Espaço de multimeios didáticos

No espaço de multimeios didáticos é necessário que os funcionários:

- » Entendam a leitura das diversas linguagens e seu uso na escola.
- » Dominem os fundamentos das linguagens audiovisuais de comunicação expressas no teatro, fotografia, cinema, rádio, tv e internet.
- » Conheçam os fundamentos da informática, o uso do computador no processo educativo escolar, da internet como fonte de pesquisa.
- » Conheçam as questões básicas referentes a biblioteca escolar: produção, edição, classificação e catalogação.
- » Dominem as questões colocadas pela comunicação na educação como projeto e processo social e as contradições entre as mídias e a formação humanística.
- » Tenham a habilidade para dialogar com os profissionais das diversas áreas da educação, fazendo a ligação entre as tecnologias da escola com os conteúdos discutidos em sala de aula.

Considerações finais

Na atividade educacional escolar, ao adquirir novos contornos, em que se considera o estudante como protagonista da construção de sua aprendizagem, o papel do trabalhador em educação ganha novas dimensões. O trabalhador em educação necessita tornar-se um educador de saberes, atitudes, novos valores e novas culturas dentro da escola, respeitando as estratégias pedagógicas, a pluralidade cultural e a multiplicidade de interesses de saberes existentes na comunidade escolar. Portanto, não se pode prescindir dos espaços administrativos, de alimentação, de multimeios e da infraestrutura e meio ambiente também como espaços pedagógicos educativos.

Os conhecimentos historicamente produzidos e as invenções técnicas e tecnológicas possibilitam imprimir significados e outra natureza para os espaços em

questão, associados aos princípios educacionais adquiridos nas competências gerais e específicas, oferecendo aos funcionários os elementos necessários para que, junto com os professores, possam refletir e agir sobre as atividades rotineiras da escola, transformando-as em práticas sociais educativas, intencionais e sistematizadas, ao mesmo tempo, redefinindo o seu fazer profissional pedagógico, com condições objetivas para cumprir o seu papel de educador dentro da escola pública.

Recebido em outubro de 2009 e aprovado em dezembro de 2009.

Notas

- 1 O presente histórico, embora conjuntural, é decorrente de outros momentos históricos já processados e acumulados nas práticas sociais.

Referências

CNTE. **Caderno de resoluções do Congresso Nacional de Unificação dos Trabalhadores em Educação**. Aracajú: CNTE, 1990.

FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral**. São Paulo: Atlas, 1977.

FREITAS, Luis Carlos. O profissional da Educação: conceituação, formação e LDB. **Revista de Educação da CNTE**, Brasília, DF, ano 1, n. 1, jan. 1993.

McLUHAN, Marshall. Communication in the Global Village. In: TOPPIN, Don (Ed.). **This cybernetic age**. New York: Human Development Corporation, 1969. p. 158-167.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, 2008.

PINO, Ivany Rodrigues. As TIC na formação a distância: reflexões contemporâneas. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 109-120, 2008.

SADER, Emir. **A vingança da História**. São Paulo: Boitempo, 2007.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios da administração científica**. São Paulo: Atlas, 1979.

From school to the educational space *The new pedagogical sense*

ABSTRACT: This article discusses the repercussion of the most recent political, economic, social and technological changes in the work which is realized in school. The axis of this study is the participation of education employees in school work and it seeks to discuss other spaces, besides the classroom, which may become pedagogical educational spaces.

Keywords: School Employee. History of Brazilian Education. Pedagogical work in school. Professionalization. Professional Identity.

De la escuela al espacio educativo *El nuevo sentido pedagógico*

RESUMEN: El presente artículo discute la repercusión de los cambios políticos, económicos, sociales y tecnológicos más recientes sobre el trabajo realizado en la escuela. Teniendo como eje la participación de los funcionarios de la educación en el trabajo escolar y busca discutir otros espacios, además de la sala de aula, que también pueden tornarse espacios pedagógicos educativos.

Palabras-claves: Funcionario de Escuela. Historia de la educación brasileña. Trabajo pedagógico en la escuela. Profesionalización. Identidad profesional.

De l'école à l' espace éducatif *Le nouveau sens pédagogique*

RÉSUMÉ : Cet article discute de la répercussion des changements politiques, économiques, sociaux et théologiques les plus récents sur le travail fait à l'école. Ayant comme axe la participation des employés de l'éducation dans le travail scolaire, il essaye de discuter d'autres espaces, outre la salle de classe, qui peuvent aussi devenir des espaces pédagogiques éducatifs.

Mots-clé : Employé de l'école. Histoire de l'éducation brésilienne. Travail pédagogique à l'école. Professionalisation. Identité professionnelle.

O chão da escola

Construção e afirmação da identidade

MARIA TERESA LEITÃO DE MELO*

RESUMO: O artigo parte da consideração do chão da escola enquanto espaço de construção e afirmação da identidade dos trabalhadores em educação. A afirmação pedagógica e a ação educativa dos funcionários de escola se comunicam com as contradições da organização escolar ainda autoritária e hierarquizada e com as perspectivas de profissionalização. A gestão democrática escolar encontra no projeto político-pedagógico (PPP) o instrumento, por excelência, para tematizar e sintetizar o processo de democratização da organização escolar e a construção da identidade profissional.

Palavras-chave: Funcionário escolar. Chão da escola. Identidade profissional. Projeto político-pedagógico (PPP). Profissionalização.

O chão da escola, promotor de identidades

Certa vez, quando era dirigente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), participava de um debate sobre a profissionalização dos funcionários de escola e um porteiro pediu a palavra para nos afirmar:

Sou porteiro da escola, só estudei até a 7ª série. Quero estudar mais, concluir o ensino médio, ter na minha ficha funcional um cargo próprio e não apenas agente administrativo. Eu quero que no nome do meu cargo tenha a palavra escola ou a palavra educador, porque mesmo que eu seja porteiro eu serei porteiro de escola e não porteiro de edifício ou de hotel e isso é muito diferente.

* Pedagoga com especialização em magistério do Ensino Médio. Professora Aposentada de Educação Básica da Rede Pública Estadual de Pernambuco. **Teresa Leitão** é deputada estadual em Pernambuco. Site: <www.teresaleitao.com.br>.

Foi sob esta perspectiva que a CNTE construiu sua tese de profissionalização dos funcionários e sua concepção da identidade coletiva dos trabalhadores em educação: o chão da escola como síntese, como ponto de encontro. Demarcar nesse território as contradições, as polêmicas e as possibilidades de diálogo é um exercício desafiador, que não se faz sem dores ou choros, mas que enseja muita felicidade e aprendizagens.

A própria escola, ao absorver a divisão social do trabalho que se dá na sociedade, nos apresenta elementos para refletir sobre o espaço pedagógico ocupado pelos funcionários. A primeira constatação é a de que ainda existe uma grande diversidade na denominação desses trabalhadores. Desde não-docentes (afirmando-se pela negação, pelo não ser professor) até agentes, auxiliares, assistentes para, finalmente, a partir da denominação de profissionais da educação, serem traduzidos na Lei nº 12.014, de 2009 (BRASIL, 2009), de autoria da senadora Fátima Cleide (PT-RO), como técnicos em áreas pedagógicas ou afins.

A questão da identidade mexe com valores, impulsiona a prática, direciona as relações na escola, cria o sentimento de pertencimento. Daí ser importante considerar a reivindicação do porteiro de ser um educador e como tal se portar e ser tratado diante da realidade da escola. A identidade se constrói na coletividade, do eu para o nós (SOUZA, 2000, p. 75). É dessa relação que nasce o compromisso com o projeto da escola, no qual cada um se vê como peça fundamental para pensar, para emocionar-se, para fazer.

Não é fácil tocar em feridas tão profundas, marcadas pela hierarquia, pelo não-ser educador, pelo não poder falar, pelo não poder entrar nos ambientes pedagógicos a não ser para limpá-los e arrumá-los. Chega-se ao extremo de termos funcionários de escola semi-alfabetizados...

Este é o desafio inicial da democratização da gestão, espaço de participação de toda a comunidade escolar. Afirmar, no preâmbulo, que o chão da escola não é um chão qualquer - é um chão que congrega, que constrói, que educa. É por isso que merendeira não é cozinheira de restaurante, que secretária não é recepcionista de hotel, que porteiro não é porteiro de banco. Com todo respeito aos demais, os da escola são educadores e educadoras e é desta forma que devem ser formados, tratados e considerados.

Gestão democrática e projeto político-pedagógico

A construção da identidade coletiva de educadores, tendo em vista um projeto de escola gerido democraticamente, não é tarefa fácil. Analisei esta questão em outro artigo sobre gestão democrática, abordando dois enfoques (MELO, 2001, p. 246). O primeiro diz respeito aos conflitos que se expressam no cotidiano da escola. Professores,

funcionários, estudantes e seus pais não raras vezes têm expectativas diversas quanto à função da escola, sua forma de gestão e seu projeto-político-pedagógico. No segundo enfoque, faço uma distinção entre compartilhar e democratizar a gestão. Não quero fazer jogo de palavras e de seus significados. Até gosto da idéia pedagogicamente amorosa de compartilhar, pois nos lembra dividir com outros, dar e receber, participar. Para a gestão seria um movimento necessário, porém incompleto, sobretudo com agentes sociais tão distintos. A gestão democrática, além disso, se fundamenta na autonomia escolar, na descentralização do poder, na representatividade dos conselhos escolares, no controle e monitoramento, na escolha democrática dos dirigentes escolares, enfim, na inclusão de todos os segmentos da escola. Incluir não significa apenas contemplar com uma vaga, mas, “[...] criar espaços e abrir possibilidades de incluir a todos no projeto político-pedagógico da escola, desde a sua concepção e elaboração até a sua implementação no dia-a-dia da escola”. (MELO, 2001, p. 253).

A primeira manifestação prática da gestão democrática é repensar a forma de organização da escola, desde o quadro curricular com seus tempos e espaços ao relacionamento com a comunidade; desde o modelo de avaliação às reuniões com pais e mães. Como fazer escolhas, que escolhas fazer e o que fazer com as escolhas feitas. Organizar tudo isso, garantindo a participação de todos, é o melhor roteiro para elaborar um projeto político-pedagógico includente. Gosto de chamá-lo assim – projeto político-pedagógico – ao invés de proposta pedagógica, sobretudo na perspectiva do foco desta reflexão, que é a relação da gestão democrática com a participação dos funcionários. Ao defini-lo, já indicamos uma posição quanto à sua concepção: é projeto, porque tem intencionalidade, é construção da utopia; é político, porque toma posição, tem lado; é pedagógico porque acontece na escola, é próprio dela.

Desta forma, o projeto político-pedagógico, em suas fases de elaboração, implementação, avaliação e possíveis redirecionamentos, pode-se tornar espaço propício para que a escola se veja, se reveja e encontre os caminhos da democratização da gestão.

Por fim vale lembrar que este processo de construção, contribuirá para a superação de uma dicotomia histórica na escola: o trabalho intelectual (dos professores) e o trabalho manual (dos funcionários). Gestões tecnicistas e centralizadoras chegam a realçar tal realidade, o que dificulta, inclusive, o alcance dos objetivos para a construção de saberes, a socialização dos conhecimentos e o enriquecimento cultural.

A especificidade do trabalho desenvolvido na escola nos remete à questão da identidade dos funcionários, de sua participação efetiva na gestão e, em última instância, a de vencer a falta de visibilidade que limita o reconhecimento da ação educativa dos funcionários.

A afirmação educativa dos funcionários

Para além do contexto cotidiano da escola e considerando a luta histórica dos trabalhadores em educação, mais uma vez vamos encontrar o desafio da inclusão dos funcionários escolares como agentes sociais na construção de uma escola democrática e de qualidade. A sua afirmação educativa está ligada aos processos lentos e graduais de profissionalização, conquistados a duras penas e nascidos da convicção militante das entidades sindicais representativas dos trabalhadores em educação. Com a unificação das associações e sindicatos de professores, iniciada na década de noventa, os funcionários ocupam lugar estratégico na definição desta nova categoria que surge do chão da escola. É um novo conceito a desafiar a desprofissionalização, a terceirização, a invisibilidade a que estavam relegados os funcionários. Com educação básica incompleta, impedidos de fazer greve, distantes da entidade sindical, apartados da participação nas decisões da escola, os funcionários passam a ser o grande desafio da inclusão, da democratização, de afirmação da categoria dos trabalhadores em educação. As pautas de reivindicação ganham novos itens, a agenda de políticas públicas, novas exigências.

Como considerar democrática uma gestão que permite trabalhar na escola pessoas a quem o direito à educação foi negado? Como considerar democrática uma gestão que não permite a fala e a opinião de todos os segmentos da comunidade escolar? A escola desperta para essas contradições, impulsionada, sobretudo, pelos sindicatos, que trazem para o debate mais amplo das políticas públicas de educação e da legislação educacional a questão dos funcionários.

E o que vem a ser a “questão dos funcionários”, se não, em primeira hora, a sua identidade profissional? Colocam-se neste âmbito, a meu ver, desde o sentimento de pertencimento à comunidade escolar, com as devidas oportunidades de participação, até as políticas de formação e carreira como indicadores e referenciais da profissionalização. De maneira muito estratégica e respeitosa, o movimento sindical dos trabalhadores em educação não quer apenas ampliar a sua base de representação com os funcionários e deixá-los no estágio em que se encontravam quando da unificação. Muito pelo contrário, embora a imagem mais forte relacionada à educação seja a do professor, os funcionários conquistam espaços valiosos na identidade da categoria dos trabalhadores em educação, ampliando-se o próprio conceito de profissionais da educação.

Para tal, há de se considerar como indispensáveis as políticas de formação e de elevação da escolaridade, iniciadas com a experiência do Profuncionário, bem como a revisão dos planos de cargos e carreira, de modo a contemplar todo o quadro da educação e não apenas os professores.

Esses movimentos de diálogos e de conflitos, envolvendo a escola, os sindicatos, o poder público e a sociedade, interagem, também, com a concepção de gestão democrática, seja da prática escolar, seja das políticas públicas.

O debate sobre a valorização e a profissionalização dos funcionários é cada vez mais presente nas diversas instâncias institucionais, influenciando na conceituação de qualidade e de democracia das políticas educacionais. O Ministério da Educação dedica atenção especial ao tema e estimula, através de convênios, que estados e municípios incorporem políticas de profissionalização dos funcionários em suas ações governamentais. O Conselho Nacional de Educação regulamenta - pela Resolução nº 5, de 22/11/2005 (BRASIL, 2005) - a área profissional nº 21, de Serviços de Apoio Escolar, para a oferta de cursos de técnico de nível médio. O Congresso Nacional rompe barreiras do conservadorismo e vê tramitar projetos de lei, de iniciativa parlamentar, que buscam inserir os funcionários no patamar de profissionais da educação: O projeto da senadora Fátima Cleide, de Rondônia, hoje Lei federal nº 12.014, de 6 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009) e o projeto do deputado Carlos Abicalil, do Mato Grosso, que trata das Diretrizes dos Planos de Carreira (BRASIL, 2003).

Na avaliação do professor Horácio Reis, vice-prefeito de Olinda-PE e à época diretor do Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino, do MEC, esses projetos

[...] apontam para a reversão de uma relação preconceituosa e de dominação existente no interior da escola e nos sistemas de ensino, envolvendo esses funcionários, bem como acenam para um entendimento nacional sobre o que pode ser concebido para as definições, de forma unificada, das remunerações e carreiras daqueles que trabalham no setor da educação. (REIS FILHO, 2007, p.33).

A ação educativa dos funcionários está, pois, ligada a sua identidade e seu pertencimento à comunidade escolar, incluída na sua participação no projeto político-pedagógico da escola e vinculada aos processos de profissionalização como política pública de valorização.

Os impactos positivos da conjugação dessas iniciativas se fazem sentir na qualidade e no nível de exigência da gestão educacional. A complexidade da escola e os desafios da prática pedagógica, frente à dinâmica da sociedade, ao perfil dos alunos, às respostas que precisam ser dadas à realidade que adentra as salas de aula, não pode prescindir da qualificação dos profissionais da educação e da democratização da gestão.

Este é um debate que na trajetória da educação está apenas começando, mas que pode contribuir para a inscrição de um novo ciclo na história da educação e dos educadores. Um ciclo com as cores da superação, com os sons da participação, com as marcas da construção coletiva.

A nossa jovem e inquieta democracia certamente irá agradecer à educação, por ter desafiado as estruturas, por ter sonhado com a inclusão, por ter buscado conferir à gestão a marca da democratização e da qualidade.

E nossos companheiros e companheiras, orgulhosamente, continuarão a vestir suas camisas com a histórica estampa: "funcionários de escola, também educadores".

Recebido em novembro de 2009 e aprovado em janeiro de 2010.

Referências

BRASIL. Senado Federal. **Lei Federal nº 12.014 de 6 de ago. de 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. Publicada no DOU de 7 ago. 2009. (Iniciativa da Senadora Fátima Cleide, PT-RO). Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: jan. 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1.592/2003**. Estabelece princípios e diretrizes dos planos de carreira para os profissionais da educação básica pública. (Iniciativa do Deputado Federal Carlos Abicalil, PT-MT). Disponível em: <www.camara.gov.br>. Acesso em: jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 22 nov. de 2005**. Republicada no DOU de 9 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb05_05.pdf>. Acesso em: jan. 2010.

MELO, Maria Tereza Leitão de. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

REIS FILHO, Horácio Francisco dos. Profuncionário: formação e transformação. **Cadernos de Educação: funcionário de escola: identidade e compromisso**. CNTE, ano XII, n.18, p. 31-36, jul. 2007.

SOUZA, João Francisco de. O pensamento de Paulo Freire e a educação do trabalhador e da trabalhadora. In: WATANABE, Célia Hissae; CORRÊA, Maria dos Prazeres Advíncula Valença; ALMEIDA, Roseny de. **A prática política pedagógica da CUT no nordeste: um diálogo com as experiências**. Recife: Edições Bagaço, 2000. p. 61-80.

The school floor *Construction and affirmation of the identity*

ABSTRACT: This text starts from the consideration that the school floor is a space of construction and affirmation of the school employees' identity. The pedagogical affirmation and the educative action of school employees communicate with the contradictions of the school organization, which is still authoritarian and hierarchical, and with the perspectives of professionalization. The democratic school management finds in the political-pedagogical project (PPP) the instrument, par excellence, to thematize and to synthesize the democratization process of the school organization and the construction of the education employees' identity.

Keywords: School employees. School floor. Professional Identity. Political-pedagogical Project (PPP).

El espacio de la escuela *Construcción y afirmación de la identidad*

RESUMEN: El artículo parte de la consideración del espacio de la escuela en lo que se refiere al espacio de construcción y afirmación de la identidad de los trabajadores en educación. La afirmación pedagógica y la acción educativa de los funcionarios de escuela se comunican con las contradicciones de la organización escolar aunque autoritaria y jerarquizada y con las perspectivas de profesionalización. La gestión democrática escolar encuentra en el proyecto político-pedagógico (PPP) el instrumento, por excelencia, para tematizar y sintetizar el proceso de democratización de la organización escolar y la construcción de la identidad profesional.

Palabras-clave: Funcionario escolar. Espacio de la escuela. Identidad profesional. Proyecto político-pedagógico (PPP). Profesionalización.

Gestion démocratique et employés de l'école *Identité et participation*

RÉSUMÉ: Ce texte part de la considération du sol de l'école en tant qu'espace de construction et affirmation de l'identité des travailleurs en éducation. L'affirmation pédagogique et l'action éducative des employés de l'école se communiquent avec les contradictions de l'organisation scolaire encore autoritaire et hiérarchisée et avec les perspectives de professionnalisation, par des politiques de formation et de carrière. La gestion démocratique dialogue avec tout ce contexte, elle-même chargée par des limitations, et encontre le projet politique-pédagogique (PPP) comme l'instrument, par excellence, pour thématiser et synthétiser le processus de démocratisation et la construction de l'identité des professionnels de l'éducation.

Mots-clé: Employé scolaire. Sol de l'école. Identité professionnel. Projet politique-pédagogique (PPP). Professionalisation.

A carreira e a gestão da escola

Valorização e democracia

JOSÉ VALDIVINO DE MORAES*

RESUMO: Ao compreender importância do trabalho e da carreira do funcionário escolar, seja como educador ou como gestor para a democratização da escola, o artigo apreende o papel desse funcionário nas atividades e funções não docentes. Complementarmente, faz a retrospectiva histórica da superação de uma situação anterior para a consolidação do processo de reconhecimento e valorização da carreira com o ingresso em cargo efetivo, com as melhorias salariais e com a profissionalização.

Palavras-chave: Funcionário escolar. Plano de Carreira. Gestão democrática. Reconhecimento profissional. Profissionalização.

Introdução

Membros de uma sociedade de origem escravocrata patrimonialista, liberal (ou melhor, neoliberal, com seus 509 anos de desenvolvimento), os funcionários das escolas sempre desempenharam um papel importantíssimo, porém, desvalorizado pelo poder público e sem reconhecimento social. Como parte de uma sociedade capitalista, que se baseia na divisão do trabalho entre o manual e o intelectual, a escola também se divide entre os que pensam e os que executam. Esse sistema de divisão e valorização do trabalho decorre das relações de caráter escravista.

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

* Especialista em Políticas Educacionais. Funcionário de Escola da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Paraná. Secretário Adjunto de Política Sindical da CNTE. *E-mail:* <valdivinoapp@yahoo.com.br>.

Compreendendo a origem da sociedade brasileira, a reprodução histórica de uma cultura de dominação foi transplantada para o interior da escola, durante gerações. Assim, na divisão entre o trabalho intelectual e braçal, o segundo ficou por conta de um indivíduo menos prestigiado e, em geral, das camadas populares da sociedade. A reprodução do processo foi consagrada na constituição da categoria dos funcionários das escolas considerados “subalternos”, chamados de auxiliares ou *de apoio*, construindo relações submissas. Assim, esses trabalhadores foram contratados precariamente como servidores públicos ou por processo de terceirização, sempre com baixos salários.

Na verdade, eles nunca foram, simplesmente, auxiliares ou de apoio, mas sempre desenvolveram atividades essenciais ao desenvolvimento da educação, preparando o espaço educativo da escola. Para compreender melhor o processo de reconhecimento, profissionalização e carreira do funcionário escolar, é necessário partir do resgate do processo histórico da constituição de sua função na escola.

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

Compreendendo a origem da estrutura social, percebemos por que os professores vinham das famílias privilegiadas que, conseqüentemente, iriam contribuir para a cultura necessária à construção da sociedade capitalista. No entanto, os funcionários advindos da classe excluída da sociedade não poderiam ter um papel transformador e por isso se mantinham numa função burocrática e desvalorizada, no mesmo patamar dos trabalhos braçais ou manuais. O que influenciou, nas futuras décadas, a forma de reconhecimento deste segmento dos trabalhadores em educação.

O trabalho dos funcionários de escola

Hoje, a escola evoluiu, de instituição preocupada com o ensino só na sala de aula, para instituição educadora em todo o seu espaço. As mudanças sociais, que provocaram a universalização do acesso à escola, também induziram mais acesso ao trabalho formal, que atinge homens e mulheres, retirando dos pais e mães grande parte das responsabilidades pela educação dos filhos. Assim, a escola, de espaço de ensino-aprendizagem, concentrado na sala de aula, passou a ser espaço educativo, com múltiplas tarefas, várias delas confiadas não somente aos professores,

mas a outros funcionários. Nem sempre todos os envolvidos no processo se dão conta ou estão preparados para assumir essa função. As merendeiras, em geral, continuam preparando e distribuindo alimentos, como se não fossem responsáveis também pela educação alimentar dos estudantes; o pessoal da secretaria manipula os registros de avaliação e se relacionam com os pais e alunos de forma burocrática; os que atendem em bibliotecas, laboratórios e informática costumam estar mais atentos aos equipamentos e tecnologias do que à inclusão dos estudantes na cultura e na comunicação; os que trabalham na conservação e limpeza das escolas voltam-se mais para as tarefas rotineiras, sem se responsabilizar pela transformação das escolas e de seu entorno em espaços educativos (BRASIL, 2005, p. 12-13).

O atendimento às demandas pelo aumento da escolarização provocou a reestruturação da rede física nos sistemas de ensino, ocasionando a construção de mais e maiores prédios escolares e, conseqüentemente, a contratação de mais trabalhadores, em face do aumento das funções pedagógicas, administrativas e das denominadas *de apoio*.

Os funcionários das funções *de apoio*, outrora identificados por nomenclaturas diversas – serviços, servidores, auxiliares –, principalmente por exercerem o papel de meros cumpridores de tarefas, são chamados, agora, para uma nova missão, em face das transformações por que passam a escola e a sociedade.

Importância do funcionário escolar

Com a progressiva expansão da escolarização, percebe-se que, mais do que ser instruída por professores, a população precisa ser educada por educadores, compreendendo os que têm presença permanente no ambiente escolar. Todos os que estabelecem contato com os estudantes são educadores, independentemente da função exercida. As gerações que frequentaram as carteiras escolares, até agora, se acostumaram a vê-los como auxiliares, apenas varrendo, lavando, cozinhando, vigiando, anotando, sem participação no processo educativo. Resquício de uma lógica colonialista, suas funções estavam quase sempre relegadas ao plano da mão-de-obra barata e desqualificada.

Para ilustrar, destaca-se que, desde a década de 1960, estudiosos da educação brasileira e latino-americana já denotavam preocupações em compor os currículos escolares do ensino fundamental, então denominado primário e ginasial, com elementos de educação nutricional, na perspectiva de mudança de hábitos alimentares dos alunos, o mais cedo possível. O aspecto surpreendente, no entanto, não reside no fato de que tais elementos nunca tenham sido implementados. O mais espantoso, neste caso, é que a responsabilidade por promover a educação alimentar dos alunos

era imputada apenas ao professor, sob o aspecto da disciplina teórica. Em momento algum, neste estudo, há referências sobre a atuação da merendeira, considerada, hoje, personagem fundamental de uma nova relação entre teoria e prática no âmbito escolar (BRASIL, 2004, p. 17).

O funcionário, por um lado, é agente essencial no cotidiano escolar, preparando a base e construindo a estrutura sobre a qual se desenrolam os trabalhos dos outros profissionais e, por outro, ele mesmo assume o papel de educador, fazendo parte do ensino, compreendido a partir de uma perspectiva mais abrangente, como é a tendência que se assume neste estudo.

Nesse cenário, merendeiras precisam, também, cuidar da educação alimentar, bibliotecários, ajudar na construção do hábito da leitura e da educação literária, secretários devem colaborar com o processo avaliativo do ensino e da aprendizagem, configurando-se a instituição de novas identidades funcionais. (BRASIL, 2004, p. 16).

Ora, há exigências diferenciadas para o exercício, por um mesmo funcionário, dessas duas atribuições tão distintas. No que se refere às atribuições formais, aquelas previstas nas disposições contratuais, os pré-requisitos necessários, em geral, são considerados já na contratação. Tanto quando o processo seletivo é interno, como quando se trata de concurso público, a exigência de escolaridade, de experiência anterior e de habilidade específica é considerada.

Mas, uma dificuldade se apresenta quanto ao espaço que cabe ao funcionário na realização de suas atribuições, que vão além das especificadas formalmente. Para as tarefas que lhes são oficialmente designadas, em geral, não há dificuldade em saber a hora e o lugar onde deve entrar em ação. Uma merendeira sabe quando começar a fazer o prato do dia, quando servir, quando recolher os pratos e talheres, se é ela mesma que deve definir o cardápio ou, apenas, seguir as orientações que recebeu de uma nutricionista ou de outro profissional. Um agente administrativo sabe de quem provêm as orientações para a realização de suas tarefas, a parte que cabe a ele realizar, enfim, até onde deve ir sem esperar pela orientação de ninguém; o mesmo é verdadeiro para os outros funcionários, quando se fala de suas ocupações oficiais.

A situação se transforma no que se refere ao segundo papel assumido por estes profissionais, enquanto educadores. Em que momento de sua jornada realiza esse papel de educador extrassala de aula? Pela observação, percebe-se que isto ocorre em quase todos os momentos: os alunos estão em todos os lugares, durante as aulas e nos intervalos, precisam de atenção, cuidados, apoio, que requisitam daqueles mais próximos. Já foi afirmado que o processo educativo é contínuo e os funcionários suprem parte das necessidades educativas dos estudantes. Não se trata daquela demanda pelo ensino formal, mas, sim, da que diz respeito aos valores, aos comportamentos e às atitudes. Cada um destes profissionais tem uma contribuição importante à

formação educacional dos alunos. Eles compõem os modelos mais próximos para as relações que se estabelecem no dia a dia. A merendeira auxilia na ordem e disciplina, enquanto oferece o lanche; o porteiro oferece limites para aqueles que chegam atrasados, oferece exemplos de como recepcionar as mais diversas pessoas com as mais variadas necessidades, inclusive as do próprio aluno e de seus familiares; o agente de conservação e limpeza, muitas vezes, tem a função de observar e orientar as crianças na hora do recreio; o auxiliar administrativo (ou outra função desta natureza) é exemplo de como prestar informações - e assim por diante. Devemos lembrar, novamente, que os atendidos por estes profissionais não são apenas pessoas comuns; trata-se de crianças, adolescentes, jovens e adultos, todos na busca de uma formação que os prepare para a vida (CODO; SORATTO, 1999, p. 365).

A parte da educação sob a responsabilidade destes profissionais precisa ser reconhecida. Eles se sentem desqualificados e este sentimento se justifica, não tanto em função da pouca preparação, de fato, para as funções que exercem, mas principalmente pela necessidade de participar, de modo informal, de um cotidiano que exige mais do que sua função específica, em uma instituição que, em geral, não os prepara para isso e nem sempre reconhece o seu papel. As exigências de relacionamento com uma população muito específica, os alunos, têm uma característica que os torna ímpares nesse ambiente: eles criam vínculos e gostam disso. Mas as possibilidades de expressão afetiva, ao mesmo tempo que requisitadas, são também ignoradas pela própria exigência do seu trabalho e dos demais profissionais.

O problema em duas dimensões: há os que têm um nível de escolaridade mais alto, reclamando, com razão, que seu trabalho é rotineiro, e não aproveitam suas potencialidades; há os que se encontram com nível de escolaridade compatível com a função, mas sentem que precisam mais, pois participam da educação e recebem condições de trabalho suficientes, apenas, para “lavar alfaces”. Uma forma de mudar as condições de trabalho de modo positivo para o conjunto dos trabalhadores seria trazer à superfície, institucionalizando, o papel que o bibliotecário, porteiro, pessoal de limpeza e alimentação desempenham na socialização dos alunos. Isto levaria à integração do conjunto da comunidade escolar no circuito educativo da escola, gerando a valorização destes trabalhadores. Instituir uma formação técnica, tanto em nível médio como de nível superior, dentro da área profissional específica (CODO; SORATTO, 1999, p. 367).

O trabalho do educador

O trabalho educativo “como deve ser” é aquele teorizado, pensado e planejado. Diz respeito aos procedimentos didáticos, aos métodos, à utilização criteriosa dos

recursos do ensino. Diz respeito, também, ao tratamento dado às crianças e adolescentes, às formas de abordar os alunos “normais”, “problemáticos” e “especiais”. E diz respeito ao funcionamento da organização escolar, suas normas, à distribuição de cargos e funções, às relações com os pais dos alunos etc.

Estas prescrições do trabalho começam quando o sujeito escolhe a profissão de educador, passam pela formação de professor ou funcionário e continuam nos inúmeros cursos de aperfeiçoamento. O trabalho “como deve ser” se estende ao planejamento pedagógico do grupo dos profissionais que trabalha na escola (BATISTA; CODO, 1999, p. 75).

Já a “realidade do trabalho”, imposta pelo cotidiano, poderá ser mais ou menos facilitadora ou obstaculizadora da atividade “como deve ser”. Há um conjunto de aspectos que intervêm na configuração do cotidiano, tais como as relações com colegas, os recursos que a escola possui, o tipo de gestão adotado, os problemas singulares da instituição como, na atualidade, o problema da violência etc. Aspectos todos que, em seus desdobramentos, interferem na relação com o trabalho. Lembre-se que estamos perante um tipo de atividade - a educação - que demanda vínculos afetivos e emocionais, que agregam ou subtraem elementos de conflito (BATISTA; CODO, 1999, p. 76).

A sociedade contemporânea tem vivido modificações nos campos sociais, político, científico e tecnológico, as quais afetam profundamente os nossos comportamentos e, por decorrência, as relações da escola com a família e a comunidade. De antigas depositárias, quase que absolutas, do conhecimento, as escolas estão em constante processo de questionamento interno e externo, e têm, ao mesmo tempo, que educar crianças e jovens localizados na ponta desfavorável do profundo processo de globalização em curso, onde se situa o desemprego, a violência e a ausência de perspectivas (ALMEIDA, 2004, p. 107).

Este quadro exige redefinição do papel da escola, de seus objetivos e tarefas, de forma a favorecer sua ação no sentido de assegurar uma formação global às crianças e jovens, que amplie seus horizontes e saberes, preparando-os para o exercício de uma cidadania ativa e responsável e para a inserção na esfera do trabalho. Para tanto, precisa assegurar não só o pleno acesso ao ensino, mas também a igualdade de condições na aprendizagem. Esse é o papel político da escola.

Diante disso, evidencia-se a complexidade que envolve o trabalho dos educadores. Para dar conta dele, é necessário que os profissionais da escola tenham um elevado nível de qualificação e, evidentemente, recebam uma remuneração correspondente à importância de sua atuação e contem com condições adequadas para realizá-lo. A resposta do que a sociedade precisa, no campo da escolarização de suas crianças e jovens, passa necessariamente pela afirmação dos educadores em termos profissionais e sociais.

Vejamos algumas mudanças ocorridas nas últimas décadas. Alterações na dinâmica social têm contribuído para tornar mais tensa e complexa a atuação dos professores e demais profissionais, requerendo um novo sentido para a escola e para o trabalho educativo. Uma primeira diz respeito às mudanças no modo de produção, o que afeta o mundo do trabalho e a vida da população. A transformação ocorrida no processo de gestão e organização está modificando os padrões de produção e de organização do trabalho. De um lado, apenas um grupo bastante reduzido de pessoas, detentores de um nível de conhecimento elevado e com constante capacidade de adaptação às novas exigências, consegue manter-se empregado. De outro, altos índices de desemprego submetem o restante dos trabalhadores à insegurança, fazendo-os questionar a razão de estudar, uma vez que o diploma não mais lhes assegura o espaço no mundo do trabalho.

Nesse quadro, são questionados os objetivos da educação, pois ao mesmo tempo em que essas transformações estruturais foram se efetivando, vive-se o processo de massificação da escola e de extensão da escolarização obrigatória. Ao mesmo tempo em que a escolarização cada vez maior é uma exigência do trabalho, não garante o emprego e, muito menos, a estabilidade. Essa nova situação traz alteração para o campo da motivação e da disciplina.

Também têm grande influência sobre a atuação dos educadores as alterações dos valores sociais vigentes, as quais priorizam o sucesso e a recompensa econômica como sinônimos de *status*, de reconhecimento social, em detrimento de valores humanos. Com isso, profissões passam a ser socialmente desvalorizadas e mal remuneradas - como a de professor -, contando com poucos interessados em abraçá-las como opção de vida (ALMEIDA, 2004, p. 105).

Às vezes, mal se imagina o que pode representar na vida de um aluno um simples gesto do professor ou funcionário - o que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição ao educando.

Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. [...] O professor trouxe de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavras, balança a cabeça numa demonstração de respeito e consideração. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada. [...] De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu [...] (FREIRE, 2007, p. 42).

Buscamos compreender o que é educação e os atores que atuam dentro das salas de aula e nos outros espaços, centrando nos professores e funcionários, mas ainda há outros que também interferem nesse processo, como o diretor e os pedagogos.

A escola desenvolve sua atividade preocupada com o ensino formal e quase exclusivamente do ensino dos conteúdos. Há uma experiência informal, que, se não for levada em consideração por quem planeja as atividades educativas, pode ocasionar a perda de todo o processo de significação para muitos educandos. Paulo Freire relata um gesto de seu professor que marcou sua vida. Estes gestos se multiplicam no dia a dia das escolas e podem ocorrer na relação professor e aluno, mas também pode ocorrer entre a funcionária que limpa o chão e convive com o aluno, vivenciando todo seu comportamento, ou a merendeira que prepara e serve o lanche e outros do setor administrativo.

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. [...] Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. [...] Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais, nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aulas das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos dos alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 2007, p. 42).

Desta forma, formar e valorizar todos os atores deste processo e construir uma gestão coletiva é o grande passo para avançar neste processo educativo das milhares de crianças e jovens que dependem de gestos e exemplos de bom comportamento e responsabilidade para a sua formação humana. Os funcionários de escolas já se estabeleceram e se tornaram reconhecidos socialmente por meio dos seus símbolos, linguagens, conhecimentos e fazeres específicos e distintos (NASCIMENTO, 2007, p. 23).

Para compreender a importância do plano de carreira e vencimentos para a gestão democrática da escola, enquanto instituição pública, é necessário observar sua natureza burocrática e seu espaço dentro de uma sociedade marcada por uma economia de produção capitalista. A escola não é neutra e, a depender da compreensão dos que dirigem esta instituição, poderá se tornar, meramente, instrumento de manutenção da burocracia de Estado. O avanço da escolarização não significa, todavia, que a escola desempenhe um papel espontaneamente revolucionário em nossa sociedade. Pelo contrário, como qualquer instituição que integra qualquer sistema hegemônico, procura atender, em primeiro lugar, aos interesses da classe que detém a direção de tal sistema (PARO, 2008, p. 106).

Assim, afirma Tragtenberg, uma nação sem formação política pode ser dominada por uma burocracia tecnicamente capaz, porém politicamente inapta. Mas, num “Estado Moderno, ela é inevitável e a crescente intervenção do Estado na economia favorece seu desenvolvimento acompanhando a ampliação do sistema capitalista de produção.” (TRAGTENBERG, 2006, p. 174).

O dirigente da escola que cumpre seu papel não pode negar a importância da burocracia como instrumento racional de organização, documentação e divulgação do trabalho realizado pela instituição. O problema é quando não se constroem as condições políticas para a superação da burocracia como um fim em si mesma.

O burocrata pode ser ótimo funcionário, cumpridor de seus deveres; será, porém, um péssimo estadista. Enquanto o burocrata sacrifica suas convicções pessoais à obediência hierárquica, o líder político caracteriza-se por assumir publicamente seus atos [...] no capitalismo, a burocracia é assimilada pela sociedade burguesa. (TRAGTENBERG, 2006, p. 234).

Para superar esse sistema de burocratização e adaptação submissa a uma forma de gestão autoritária e engessada, deve-se destacar a função política da escola e de seus gestores. A gestão da escola não pode estar centrada unicamente na figura do diretor - esta é a forma tradicional de uma gestão autoritária. Assim, é imprescindível que o diretor e o conjunto de profissionais da educação, junto com toda a comunidade escolar, assumam a concepção de uma gestão democrática, na qual os agentes estejam envolvidos na definição, realização e avaliação da política educacional, para que o poder seja exercido por decisões coletivas.

A gestão da escola, bem como seus gestores, têm uma finalidade, que é prover a educação, entendida como atualização histórica do homem, e condições imprescindíveis, embora insuficientes, para que ele se aproprie da cultura produzida historicamente e construa sua própria humanidade histórico-social. Segundo Paro:

Parece justo admitir que a escola fundamental deva pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social. A dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao alto desenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar o bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos; em síntese trata de educar para o “viver bem” (Ortega Y Gasset, 1963). Por sua vez, a dimensão social liga-se à formação do cidadão tendo em vista a contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social adequada à realização do “viver bem” de todos, ou seja, para a realização da liberdade como construção social. (PARO, 2007, p. 16).

O objetivo da escola deve ser o desenvolvimento pleno do educando, com acesso à ciência já produzida pela humanidade, aos bens culturais e, principalmente, oferecer uma sólida formação humana; educar para “viver bem” e construir uma

ordem social adequada para que todos tenham dignidade humana. Para que seja possível um mundo justo, os educadores deverão estar comprometidos nesta construção, superando o individualismo e atuando com exemplo de solidariedade, compromisso, respeito, enfim, produzindo entre os educadores e educandos os valores necessários a uma sociedade justa e democrática. Isso tudo, se entendermos a democracia no sentido mais elevado de mediação para a construção e exercício da liberdade social, englobando todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento pacífico e livre entre grupos e pessoas, com base em valores construídos historicamente. Podemos dizer que essa dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação para a democracia. (PARO, 2007, p. 17).

Se o horizonte é a educação de qualidade e a plena democratização da sociedade, construir um processo de democratização implica a participação plena de todos os envolvidos. Ou seja, se o fim é a democracia, o processo de gestão deve estar centrado nesse fim. Como afirma Paro:

Isso depende, na prática da natureza dos fins que se procura atingir. A administração está tanto mais comprometida com a transformação social quanto mais os objetivos com ela perseguidos estiverem articulados com essa transformação. Assim sendo, no caso da administração escolar, a análise de suas relações com a transformação social deve passar, necessariamente, pelo exame das condições de possibilidade da própria educação escolar enquanto elemento de transformação social. (PARO, 2007, p. 81).

A proposição de objetivos identificados com sua transformação social e efetiva realização são dois aspectos indissociáveis da administração escolar, enquanto prática transformadora, já que se trata da própria vinculação orgânica entre teoria e prática e a necessária determinação mútua entre pensamento e ação. Por outro lado, o estabelecimento de objetivos de transformação deve levar em consideração as condições concretas e as possibilidades da escola em realizá-las: não se podem estabelecer objetivos que violem as especificidades da escola ou que estejam além de sua capacidade real de concretização.

Fica claro que a administração escolar, pautada pelo autoritarismo em suas relações e pela ausência de participação dos diversos setores da escola e da comunidade, não se coaduna com uma concepção de sociedade democrática; por isso, uma teoria e uma prática de administração escolar que se preocupem com a superação da atual ordem autoritária precisam propor como horizonte a organização da escola em bases democráticas. Para ser verdadeiramente democrática, é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar, em igualdade de condições, das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola.

Em termos práticos, isso implica que a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração de autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor, que se constitui, assim no responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar, evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social. Mas, é preciso ficar claro, desde já, que a busca dessa forma de gestão cooperativa, na escola, não deve ser feita de modo voluntarista, contra o diretor, mas a favor da promoção da racionalidade interna da escola. (PARO, 2008, p. 160).

O plano de cargos, carreira e vencimentos não altera, de imediato, a forma de gestão da escola pública, porém cria condições necessárias para que essa transformação ocorra, quando prevê o ingresso dos funcionários escolares por concurso público, com estabilidade e vínculo com a escola, sendo um dos pilares para o processo de valorização do educador e do processo educativo. Esta condição é muito diferente das formas precárias de contratação, que tornam sua presença instável e insegura, além de inviabilizar um processo de profissionalização e aperfeiçoamento que adiciona condições de qualidade para a participação.

Em segundo lugar o plano traz melhorias salariais, imprescindíveis para a qualidade de vida e condições necessárias para o convívio coletivo. Não é suficiente resolver, apenas, a condição financeira dos professores, deixando os funcionários numa situação subalterna, e imaginar que estes possam participar das relações de uma gestão democrática.

A profissionalização do funcionário

Esse processo, ainda que tardio, significou um avanço no processo de profissionalização dos funcionários no Brasil. Mesmo que as funções desenvolvidas fossem meramente burocráticas, não se justifica o processo de exploração, exclusão e desvalorização ao qual historicamente os funcionários foram submetidos (ainda o são em vários estados e municípios), com contratação precária ou terceirização, baixos salários, sem implementar a profissionalização. Por exemplo, Santa Catarina conta com funcionários terceirizados; São Paulo não aceita o Programa do MEC de profissionalização; Minas Gerais mantém alto número de funcionários com contratos precários.

Estas funções são extremamente importantes e os funcionários devem ter oportunidade de atuar dentro de um processo democrático, que garanta as condições necessárias para se transformarem em educadores.

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar suas tarefas docentes. Para isso, precisam de condições [...], sem as quais se movem menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversa que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos e educadores e à prática pedagógica... É incrível que não imaginemos a significação do

“discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. (FREIRE, 2007, p. 45, 66).

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

Aquela escola não podia ser considerada democrática, mantendo excluída uma parte importante para o desempenho de suas atividades, mas também não podemos dizer que a escola era a culpada pela falta de democracia. A democracia subentende a igualdade de condições e os funcionários não tinham a participação política, devido a suas condições culturais e econômicas. A inversão destas condições depende muito mais dos organismos centrais de governo do que, simplesmente, de decisões meramente administrativas e pedagógicas do interior da escola.

Para Rousseau, a igualdade – que permite que o cidadão participe da construção de uma vontade coletiva – tem também uma base material. Rousseau dizia o seguinte: numa sociedade legítima, ninguém pode ser tão pobre que seja obrigado a se vender. [...] a democracia que ele pregava era incompatível com o principal instituto do modo de produção capitalista. [...] Rousseau não é socialista, mas certamente está nos indicando aqui alguma coisa de extrema atualidade: não há democracia efetiva onde exista excessiva desigualdade material entre os cidadãos. E essa desigualdade material, econômica, impede inclusive que haja uma democracia política efetiva. (FÁVERO; SEMERARO, 2002, p. 20).

O concurso público é o primeiro passo para o fortalecimento deste segmento, seguido por reajustes salariais e implantação de plano de carreira e profissionalização. Estas medidas fortalecem os funcionários, quando possibilitam substituir as relações de submissão por relações democráticas.

Considerações finais

Este processo de reconhecimento e valorização dos funcionários de escolas através do ingresso de forma efetiva, melhores salários, profissionalização e carreira altera as relações no interior das escolas. Produz um profissional com mais autonomia e consequentemente dá mais condição de democratizar a gestão e superar o autoritarismo.

Os funcionários profissionalizados e com carreira específica podem interagir no processo educativo, compreendendo e mudando sua postura conservadora ou burocrática, assumindo comportamentos educativos e participando da construção do Projeto Político-Pedagógico.

O reconhecimento legal e social dos funcionários da educação traz resultado do ponto de vista corporativo, mas também produz melhorias no processo educativo. Este resultado, como não é simplesmente numérico, é, sim, a mudança de comportamento, de ações e gestos educativos.

Recebido em setembro de 2009 e aprovado em outubro de 2009.

Referências

- ALMEIDA, Maria Isabel. O trabalho dos educadores. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: CNTE, 2004.
- BATISTA, Analía Soria; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999. cap. 3.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Funcionários de escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores**. Elaboração: DASE/SEB/MEC e CEAD/FE/UnB. Brasília: UnB / CEAD, 2005. 108 p. (Curso técnico de formação para os funcionários da Educação, Profucionário, 1).
- _____. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola**. Brasília : MEC, SEB, 2004. 72 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000489.pdf>>. Acesso em: jan. 2010.
- CODO, Wanderley; SORATTO, Lúcia. O educador esquecido. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999. cap. 27.
- FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. **Democracia e construção do Público no pensamento educacional brasileiro**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- NASCIMENTO, Francisco das Chagas Firmino do. A terceirização dos funcionários de escola: caminhos e possibilidades da desconstrução. **Cadernos de educação: funcionários de escolas: identidade e compromisso**, Brasília, DF: CNTE, ano 12, n. 18, p. 17-30, jul. 2007.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. **Administração escolar: introdução crítica**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, Maria Abádia. **Educadores e educandos: tempos históricos**. Brasília: MEC, 2005. (Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Profucionário, 2).
- TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Unesp, 2006.

The career and the school management

Valorization and democracy

ABSTRACT: Understanding the importance of the work and the career of the school employees, as educator or school manager for the democratization of the school, this article recognizes the role of this school employee in the non-teaching activities and functions. Complementing that, it presents a historical retrospective about the overcoming of the previous situation, consolidating a process of recognition and valorization of a career which is based on an admission through public contest, salary advance and professionalization.

Keywords: School employee. Career Plan. Democratic management. Professional Recognition. Professionalization.

La carrera y la gestión de la escuela

Valorización y democracia

RESUMEN: Al comprender la importancia del trabajo y de la carrera del funcionario escolar, sea como educador o como gestor para la democratización de la escuela, el artículo toma el papel de ese funcionario en las actividades y funciones no docentes. Juntamente hace la retrospectiva histórica de la superación de una situación anterior para la consolidación del proceso de reconocimiento y valorización de la carrera con el ingreso en cargo efectivo, con las mejoras salariales y con la profesionalización.

Palabras-claves: Funcionario escolar. Plano de Carrera. Gestión democrática. Reconocimiento profesional. Profesionalización.

La carrière et la gestion de l'école

Valorisation et démocratie

RESUMÉ: En comprenant l'importance du travail et de la carrière de l'employé scolaire, soit en tant qu'éducateur, soit en tant que gérant pour la démocratisation de la gestion de l'école, l'article apprend le rôle de cet employé dans les activités et fonctions non professorales. Complémentairement, il fait une rétrospective historique de l'action de surmonter une situation antérieure pour consolider le processus de reconnaissance et valorisation de la carrière par la stabilité de l'emploi après l'ingression, par les améliorations salariales et par la professionnalisation.

Mot clés: Employé scolaire. Plan de carrière. Gestion scolaire. Gestion démocratique. Reconnaissance professionnelle. Professionalization.

Funcionário de escola

Indicadores e desafios

LUIZ FERNANDES DOURADO*
KARINE NUNES DE MORAES**

RESUMO: O artigo apresenta a análise preliminar da enquete implementada pela CNTE, em 2009/2010, junto aos dirigentes dos sindicatos estaduais e a ela filiados, a fim de obter informações e indicadores sobre os *funcionários de escola*. O estudo desenvolvido indicou um movimento progressivo de organização e reconhecimento desse segmento junto às próprias entidades sindicais e ao poder público, bem como a indicação de desafios no sentido de reafirmação das lutas coletivas dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Profissionais da educação. Funcionários de escola. Identidade profissional. Políticas e indicadores

Introdução

Ao longo do ano de 2009 a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE) desenvolveu uma enquete exploratória (ESFORCE, 2010) com o objetivo de traçar o perfil do segmento de funcionários de escola, hoje reconhecidos legalmente como profissionais da educação. O propósito inicial da CNTE era a realização de uma pesquisa nacional, contando com a participação dos funcionários de escola, que abarcasse as dimensões econômicas, de saúde e lazer, vida profissional e atividades sociais, políticas e sindicais.

Entretanto, dadas as condições objetivas e complexas requeridas para uma pesquisa dessa envergadura e a necessidade de ampla atualização de informações sobre os/as sindicalizados/as em várias entidades, optou-se, após várias reuniões¹, pelo

* Doutor em Educação. Professor Titular da FE/UFG; editor da Revista *Retratos da Escola*.
E-mail: <douradol@terra.com.br>.

** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Assistente da FE/UFG.
E-mail: <karine.ufg@gmail.com>.

desenvolvimento de um instrumento exploratório que possibilitasse obter dados primários sobre esse segmento, uma vez que ainda não há censo específico ou base de dados consistente nas estatísticas oficiais. O instrumento para coleta de dados – questionário – foi encaminhado para as entidades sindicais estaduais filiadas à CNTE para que, a partir da ótica do dirigente sindical ou de pessoa/grupo por ele indicado sobre o segmento, tivéssemos elementos que possibilitassem a contextualização do tema/segmento em âmbito nacional. Desse modo, da base de 36 sindicatos filiados à CNTE, foram enviados questionários para 27 entidades com base estadual, obtendo respostas de 24².

O questionário foi organizado em quatro sessões principais, a saber: 1) Identificação da entidade e do dirigente; 2) Indicadores gerais relativos aos profissionais da educação; 3) Vida profissional; 4) Atividades sindicais, sociais e políticas. Com um total de 40 questões, buscou levantar informações sobre o perfil dos funcionários trabalhadores da educação e, apesar de não se tratar de um censo *stricto sensu*, buscou mapear: a existência de planos de carreira, formas/regime de contratação, vinculação administrativa, os cargos exercidos nas escolas e nos sindicatos, representatividade do sindicato em conselhos institucionais, representação do sindicato por funcionários, estrutura do sindicato, avaliação das políticas estaduais e nacionais para os funcionários de escola e atividades de saúde e lazer.

A coleta, tabulação e análise das informações configuraram-se como processo complexo, marcado por: a) dinâmica coletiva e colaborativa para elaboração do próprio instrumento de coleta dos dados, o que, por si só, demandou bastante tempo para sua construção; b) ação institucional das entidades no que concerne ao lapso de tempo entre a recepção do instrumento, orientações e o encaminhamento do questionário, respondido para a CNTE, apesar de todo o processo ter sido efetivado por meio eletrônico e estimulado por contatos telefônicos; d) necessidade de reenvio do questionário para algumas entidades sindicais, devido a significativas respostas em branco, num primeiro momento; e) falta de dados sistemáticos e mais precisos sobre indicadores quantitativos dos profissionais da educação, o que resultou, em alguns casos, na indicação de informações aproximadas ou ausência destas.

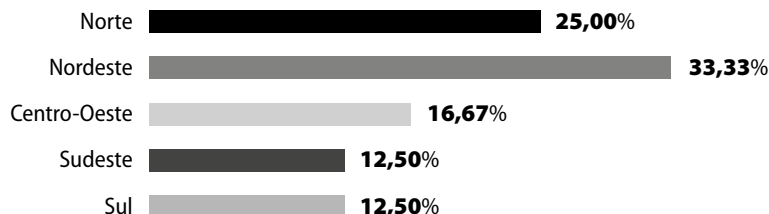
As significativas informações coletadas junto às entidades sindicais sobre os funcionários que trabalham na educação permitem um primeiro balizamento do estado da arte desse segmento no movimento sindical dos trabalhadores em educação, o que, certamente, realça a importância de processos mais sofisticados de investigação, incluindo a realização de um censo sobre os funcionários de escola. Assim, em que pese a existência de informações parciais, em algumas questões vale destacar a participação efetiva das entidades no processo, revelando algumas características, avanços e desafios enfrentados por esses profissionais no cotidiano de sua ação político-pedagógica. Essas informações também nos permitem vislumbrar o horizonte

de possibilidades que hoje se estrutura nas ações cotidianas articuladas dos trabalhadores da educação.

Trata-se, como afirmamos, de uma enquete exploratória que nos permite identificar alguns achados sobre nosso objeto, sem que haja a pretensão de generalização dos dados, pois se configura como uma primeira aproximação com o sujeito da pesquisa, pouco investigado no País: o funcionário de escola. Assim, com o objetivo de contribuir com a caracterização do segmento de funcionários de escola no conjunto dos profissionais da educação, passaremos a apresentar e comentar, de modo sucinto, o conjunto de dados coletados. Para isso, organizamos o texto em sete tópicos, a saber: 1) Caracterização das entidades sindicais e sujeitos participantes; 2) Vida profissional: contratação, vinculação, provimento, cargos; 3) Atividades formativas, sindicais, sociais e políticas; 4) As entidades sindicais e a participação dos funcionários na estrutura de gestão; 5) Políticas educacionais: algumas indicações e avaliações; 6) Atividades de lazer e saúde para os funcionários de escola; e, 7) Alguns desafios na luta pela profissionalização efetiva dos funcionários.

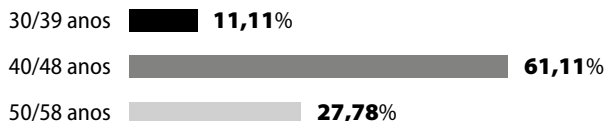
Caracterização das entidades e sujeitos participantes

Esta enquete exploratória e os processos para coleta de dados se desenvolveram ao longo de 2009. Após a elaboração coletiva e colaborativa do questionário, ele foi encaminhado às 27 entidades sindicais filiadas à CNTE, para que fosse respondido pelo (a) dirigente ou coordenador(a) geral ou, ainda, por pessoa ou coletivo designado pela entidade. Deste total, 24 (88,88%) entidades filiadas contribuíram com o processo de coleta de dados, devolvendo o questionário respondido para a CNTE. Pelo percentual de entidades participantes, podemos inferir que os dados coletados tendem a expressar importantes indicadores relativos a esse segmento na base estadual dos sindicatos vinculados à CNTE. Segundo os dados informados pelas 24 entidades respondentes, todas elas contam com a participação e representação dos funcionários de escola em sua base. As entidades participantes, encontram-se distribuídas nas cinco regiões geográficas do País, conforme indicado no Gráfico 1, sendo seis (25,00%) da Região Norte, oito (33,33%) no Nordeste, quatro (16,67%) na Centro-Oeste, três (12,50%) na Sudeste e três (12,50%) na Região Sul.

Gráfico 1 – Participação das entidades sindicais, segundo a localização geográfica

Fonte: Enquete exploratória, ESFORCE, 2010.

Com relação aos respondentes foi possível detectar que: em 70,83%³ dos casos, o questionário foi respondido individualmente por um dirigente ou por alguém designado por este e em 29,17% ele foi respondido coletivamente de acordo com a dinâmica própria adotada pelo sindicato. Considerando apenas os respondentes individuais, os dados coletados indicaram que: 50% são do sexo feminino e 50% são do masculino e que a faixa etária da maioria (61,11%) está entre 40/48 anos, enquanto 27,78% estão entre 50/59 anos e 11,11% entre 30/39 anos, conforme indicado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Faixa etária dos respondentes

Fonte: Enquete exploratória, ESFORCE, 2010.

No tocante ao quantitativo de profissionais da educação e de funcionários de escola sindicalizados, foi possível identificar ocorrência de dados parciais. Esses dados, nem sempre sistematizados, não permitiram aos respondentes a revelação de indicadores precisos. Nesse cenário, apenas sete entidades (29,17%) declararam informar dados exatos relativos ao total de profissionais em educação e, particularmente, de funcionários de escola sindicalizados. Em sua maioria (70,83%), os dados informados são aproximados, o que indica a importância de estudos futuros e, ainda, a necessidade de aprimoramento dos processos de estruturação das informações relativas à base sindicalizada.

Tal constatação reforça a necessidade da realização de um amplo censo dos funcionários de escola, identificando quem são, quantos são e onde estão esses profissionais, que, segundo algumas estimativas, ultrapassam um milhão de trabalhadores.⁴

Na questão referente ao número de profissionais em educação e de funcionários de escola sindicalizados, o número de respostas oscilou. A maior participação das entidades foi na resposta sobre o total de profissionais da educação⁵. De acordo com os dados coletados, o número aproximado de profissionais da educação que são sindicalizados é de 390.205. Neste universo, o número de funcionários de escola é de 124.949, o que representa 32,02% do total de profissionais em educação sindicalizados.

Do total de funcionários de escola sindicalizados informados (124.949), 35.065 são do sexo masculino (28,06%) e 89.884, do sexo feminino (71,94%). Ao comparar o número de funcionários de escola sindicalizados ao número total de profissionais sindicalizados, mesmo se tratando do predomínio de dados aproximados, veremos que os funcionários de escola correspondem a quase 1/3 do total de profissionais sindicalizados. Todavia, este indicador deve ser objeto de levantamento pormenorizado, incluindo, em investigação futura, um censo que abranja o conjunto de profissionais, de modo geral, e de funcionários, de modo particular. Além disso, caberia o desenvolvimento de pesquisa, envolvendo todos os sindicalizados vinculados à CNTE (base municipal e estadual).

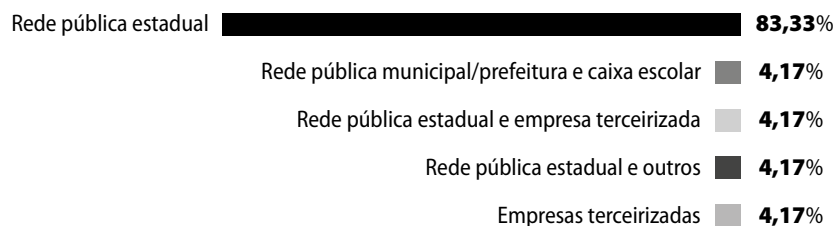
Contratação, vinculação, provimento e cargos

Outro aspecto explorado pelo questionário se refere à vida profissional dos funcionários de escola. Buscou-se mapear: a) a esfera administrativa responsável pela contratação; b) as formas de provimento do cargo; c) a secretaria de estado a que estão vinculados; d) o regime de contratação; e) a situação dos funcionários de escola em relação ao plano de carreira; e, f) os cargos/funções desempenhados nas escolas. A análise dos dados coletados indicou que, de estado para estado, as situações envolvendo a vida profissional dos funcionários de escola são bastante diversas; em alguns casos, há diferenças significativas no interior do próprio contingente de uma mesma base estadual. Uma análise mais complexa, envolvendo todos os sindicalizados (pertencentes a estados e municípios), certamente propiciaria um quadro ainda mais complexo sobre as condições de trabalho desses profissionais.

Quanto à esfera administrativa responsável pela contratação dos funcionários de escola, a rede pública estadual se apresenta como a principal instituição contratante, sendo indicada por 20 entidades sindicais (83,33%). Contudo, outras entidades também se fazem presentes no processo de contratação, muitas vezes em parceria com a própria rede pública, conforme indicado por quatro entidades sindicais (16,67%), caracterizando o que se poderia chamar de processo misto. Dentre as demais instituições responsáveis pela contratação, destacam-se: rede pública municipal/prefeitura e caixa escolar (4,17%), rede pública estadual e outro contratante⁶ (4,17%). Uma das

entidades indicou que a contratação é feita exclusivamente por empresas terceirizadas (4,17%). Como pode ser observado no Gráfico 3:

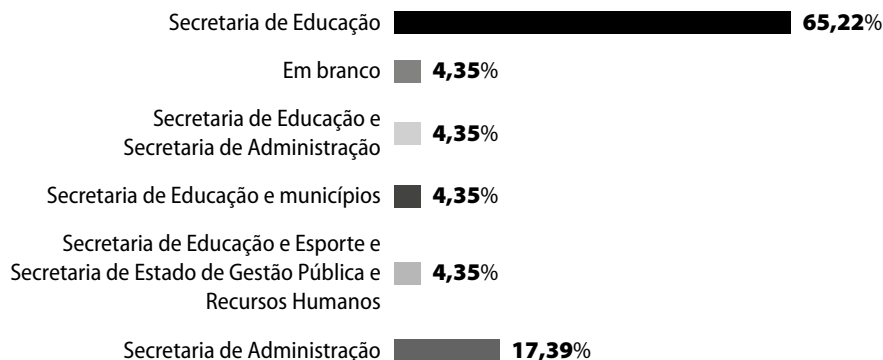
Gráfico 3 – Esfera administrativa responsável pela contratação



Fonte: Enquete exploratória, ESFORCE, 2010.

De maneira geral, depreende-se que a contratação é majoritariamente feita pela rede pública estadual. A terceirização direta não constitui uma política disseminada nem exclusiva na contratação de funcionários de escola, restrita, como afirmamos, a um caso. Vale ressaltar, contudo, a necessidade de análises posteriores, buscando apreender formas diretas ou indiretas de terceirização, adotadas pelas secretarias estaduais, bem como as municipais.

Gráfico 4 – Vinculação dos funcionários de escola



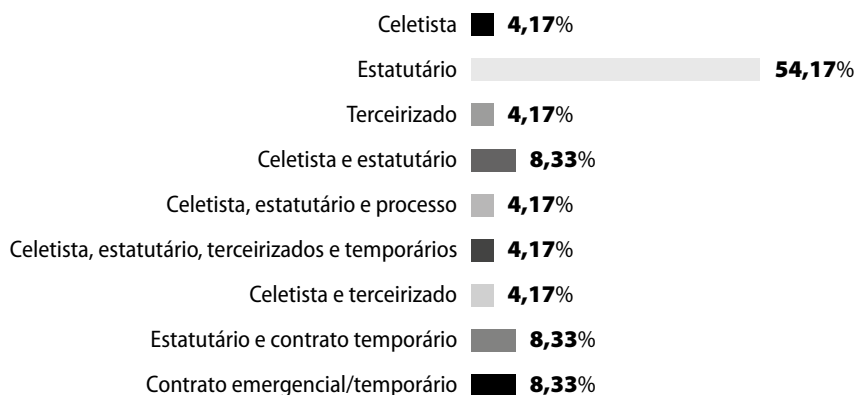
Fonte: Enquete exploratória, ESFORCE, 2010.

Quanto à vinculação dos funcionários de escola, podemos observar, no Gráfico 4, que ela se concentra nas secretarias de educação, seja exclusivamente (65,22%) seja em parceria com outras secretarias (30,43%), tais como: secretaria de administração

(4,35%), municípios (4,35%) secretaria de gestão pública e recursos humanos⁷ (4,35%). Há casos, também, em 17,39% das informações, que a vinculação é feita exclusivamente pelas secretarias de administração. Ou seja, de maneira geral, os dados fornecidos indicam que os funcionários de escola se vinculam, de forma prevalente, ao serviço público.

De acordo com o Gráfico 5, o regime de contratação dos funcionários de escola também se apresenta de forma bastante diversificada. Esta diversidade acontece não somente de um estado para o outro, mas, também, dentro de um mesmo estado. Dos respondentes, 54,17% indicaram que o regime de contratação era exclusivamente estatutária, 4,17%, celetistas, 4,17%, terceirizados e 8,33%, contratos emergenciais/temporários. Outros 29,17% indicaram um regime de contratação bastante diversificado em seu próprio estado, sendo: 8,33% celetistas e estatutários, 4,17% celetistas, estatutários e processos⁸; 4,17% celetistas, estatutários, terceirizados e temporários; 4,17% celetistas e terceirizados. A maioria dos indicadores revela a existência de processos de precarização, direta ou indireta, nas relações de trabalho deste segmento.

Gráfico 5 – Regime de contratação

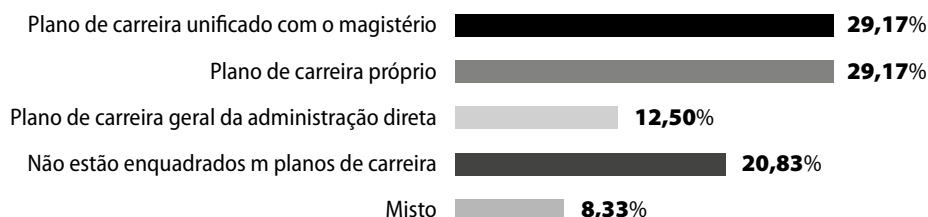


Fonte: Enquete exploratória, ESFORCE, 2010.

No que se refere ao plano de carreira, Gráfico 6, a grande maioria está vinculada a algum tipo de plano de carreira, enquanto que 20,83% dos casos não estão enquadrados. Dentre os vinculados a planos, ressalta-se que 29,17% estão em plano de carreira unificado com o magistério, 29,17% possuem plano de carreira próprio de funcionários de escola e 12,50% estão enquadrados em plano de carreira geral da administração direta. Também foi indicado que em dois estados os funcionários de escola estão enquadrados em planos de carreira mistos, sendo: plano de carreira

unificado com o magistério e plano de carreira geral da administração direta (4,17%) ou plano de carreira unificado com o magistério, plano de carreira geral da administração direta e não enquadrados em plano de carreira (4,17%).

Gráfico 6 – Situação dos funcionários de escola em relação a planos de carreira



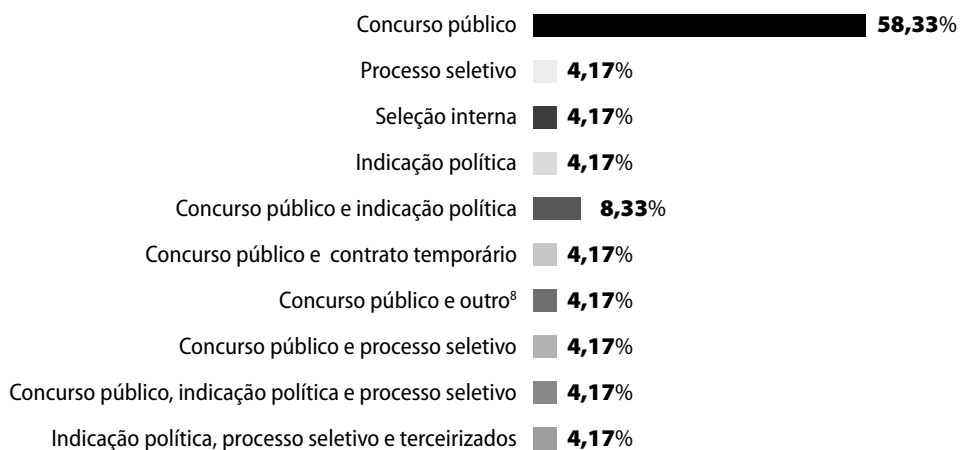
Fonte: Enquete exploratória, ESFORCE, 2010.

Os avanços na legislação atual, incluindo a aprovação das diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública⁹, remetem à necessidade de ampliar as lutas de modo a garantir a extensão dessas diretrizes a todos os profissionais da educação. A esse respeito, Dourado (2009, p. 135-136) afirma que

A partir da análise das diretrizes, pode-se refletir sobre as condições objetivas dos profissionais da educação, chamando a atenção, num primeiro momento, para a história política da CNTE, a fim de forjar o alargamento do próprio horizonte dos profissionais da educação, não restrito, apenas, aos profissionais do magistério. Quando se fala em diretrizes, este é um ponto importante a ser tematizado e melhor equacionado, destacando-se, entre outros, o papel do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Como forma de provimento ao cargo, o concurso público foi a mais indicada pelos participantes como meio exclusivo ou combinado com outros mecanismos. Contudo, de acordo com o Gráfico 7, a indicação política ainda aparece como uma forma exclusiva de provimento ao cargo em 4,17% dos casos. De modo geral, 58,33% das entidades sindicais indicaram o concurso público como forma exclusiva de provimento ao cargo e 29,17% delas em que o concurso público também se fazia presente no estado, contudo articulado a outros mecanismos, tais como: indicação política (8,33%); indicação política mais processo seletivo (4,17%); processo seletivo (4,17%); contrato temporário (4,17%). Há, também, forma de provimento por meio de seleção interna (4,17%) e processo seletivo (4,17%), indicados como meios exclusivos de provimento aos cargos. Uma análise pormenorizada poderá fornecer subsídios para a discussão sobre possíveis alterações nas relações de trabalho e, ainda, evidenciar a ocorrência sistemática ou não de formas de precarização das condições trabalho desse segmento.

Gráfico 7 – Formas de provimento ao cargo



Fonte: Enquete exploratória, ESFORCE, 2010.

Sobre os cargos ocupados pelos funcionários de escola, assim como a carga horária, o salário e a remuneração inicial, observamos que respostas dadas a esta questão dificultaram, em grande parte, sua análise, sobretudo pela diversificação e diferenciação na nomenclatura dos cargos e pela necessidade de investigações futuras sobre a complexa relação entre os cargos e a escolarização exigida para o seu exercício.

Assim, apesar de listarmos cargos com nomenclatura semelhante, houve a dificuldade em verificar se o nome do cargo indicaria a mesma função exercida por um funcionário, de um estado para o outro. Segundo, uma vez não tendo conhecimento sobre a função exercida de acordo com a nomenclatura do cargo, não foi possível estabelecer comparação entre a carga horária e o salário inicial, sendo possível ter um indicativo inicial sobre esses itens. E, terceiro, que também se desdobra dos anteriores, que, sem ter informações sobre o nível de escolarização exigido para o cargo, a comparação com a remuneração pode ficar inconsistente, dada a tendência de se vincular e diferenciar a remuneração de um mesmo cargo ao nível de escolarização e qualificação profissional, mesmo onde não há plano de cargos e carreira/salários.

Tudo isso indica a necessidade de as entidades sindicais discutirem e buscarem encaminhamento para essa questão, que, em última análise, demanda sinalizações sobre a carreira desse segmento: diferentes nomenclaturas utilizadas e a função articulada a cada uma delas; relação entre estas e etapas/níveis de escolarização requeridos; e a definição de um piso salarial nacional que considere cargos, carga horária, identidade e remuneração destes profissionais. Nessa direção, as recentes definições legais contribuem para o estabelecimento de bases para a carreira dos funcionários.¹⁰

Dos dados levantados tem-se o seguinte quadro:

Tabela 1 – Indicadores: cargos assumidos por funcionários de escola, salário inicial e remuneração inicial

CARGO ¹¹	SALÁRIO INICIAL		REMUNERAÇÃO INICIAL	
	MIN.	MÁX.	MIN.	MÁX.
Agente educacional	280,80	1.050,00	-	-
Assistente/auxiliar da educação	334,06	959,18	441,56	2.590,20
Agente/técnico administrativo	348,48	540,50	415,00	1.357,51
Secretário de escola	762,04	1.015,00	842,04	3.262,20
Agente de organização escolar/ coordenador	574,86	1604,30	654,86	1.216,80
Merendeira	470,00	540,00	465,00	578,81
Motoristas	470,00	540,00	-	-
Vigia	465,00	540,00	465,00	945,00
Zeladoras	465,00	-	-	-
Auxiliar/operacionais de serviços gerais	187,40	525,00	465,00	652,97
Assistente de serviços diversos	470,00	540,00	-	-

Fonte: Enquete exploratória, ESFORCE, 2010.

Da Tabela 1 é possível identificar, ainda, grande variação entre salários e remuneração, bem como entre cargos que guardam, entre si, funções correlatas. Tal processo pode indicar a necessidade de articular a discussão dos cargos à(s) função(ões) correspondente(s).

Atividades formativas, sindicais, sociais e políticas

Aos respondentes foi solicitado identificar as ações por meio das quais as entidades sindicais têm contribuído para a formação dos funcionários de escola. Neste quesito houve especial realce à implementação do programa federal Profuncionário, devido à sua centralidade na formação de funcionários. Também, buscou-se analisar as atividades sindicais, sociais e políticas, envolvendo a participação e/ou representação de funcionários de escola.

O Profuncionário foi avaliado por 58,33% entidades sindicais participantes da pesquisa como tendo um impacto positivo na carreira. O Gráfico 8 indica que 87,50% das entidades desenvolvem de ações de apoio e estímulo à formação oferecida pelo programa. Outras 8,33% declararam não desenvolver nenhuma ação neste sentido, devido à ausência do programa em seu estado e 4,17% não responderam a questão. De maneira geral, é possível destacar que a adesão ao programa resulta das lutas e reivindicações da categoria por sua formação e profissionalização.

Gráfico 8 – Apoio das entidades sindicais para participação no Profuncionário



Fonte: Enquete exploratória, ESFORCE, 2010.

Segundo a Tabela 2¹², dentre as ações de apoio e/ou estímulo à participação no Profuncionário, destacam-se: divulgação de notícias, publicação de opinião no boletim/site do sindicato (87,50%); pauta de negociação (79,17%); discussão em instância da entidade ou em fóruns de interesse do servidor público (66,67%). Outras ações também foram mencionadas, tais como: apoio à efetivação do Profuncionário (4,17%); participação nas discussões da conferência e nas construções dos planos municipais de educação (4,17%); participação na representação da coordenação estadual do Profuncionário e acompanhamento da execução do programa (4,17%); realização de seminários, encontros e congressos (4,17%); e desenvolvimento de ações no campo legislativo (4,17%). De maneira geral, percebe-se que os sindicatos têm uma agenda direcionada para esse segmento.

Tabela 2 - Ações de apoio e/ou estímulo à participação no Profuncionário

Ação	Nº Respondentes*	%
Divulgação de notícias e de opinião no boletim/site do Sindicato	21	87,50
Pauta de negociação	19	79,17
Discussão em instância da entidade ou em fóruns de interesse do servidor público	16	66,67
Outros	5	20,83

Fonte: Enquete exploratória, ESFORCE, 2010.

Foi solicitado aos respondentes que indicassem, em ordem de importância, os principais impactos do Profuncionário sobre a carreira. A Tabela 3 indica que o reconhecimento profissional foi apontado em primeiro lugar pelas entidades (58,33%), seguido do aumento de remuneração (45,83%). Além destes, foram apontadas: a melhoria das condições de trabalho (33,33%); e maior e/ou melhor participação na gestão da escola (33,33%). Com menos expressividade, outros aspectos também foram indicados, tais como: participação ativa nas lutas da categoria (4,17%); mudança significativa no conceito da sociedade sobre os trabalhadores em educação pública (4,17%). Vale ressaltar que uma das entidades indicou não haver o Profuncionário no estado (4,17%). Face às informações, pode-se afirmar que a formação é tida como um item de grande importância para a categoria, segundo os sindicatos, interferindo em questões relativas à identidade, inserção profissional e aumento da remuneração.

Tabela 3 – Profuncionário: impactos sobre a carreira do funcionário de escola

Ação	Nº Respondentes ^a	%
Reconhecimento profissional	14	58,33
Aumento de remuneração	11	45,83
Melhoria das condições de trabalho	8	33,33
Melhor participação da gestão da escola	8	33,33
Outros	3	12,56

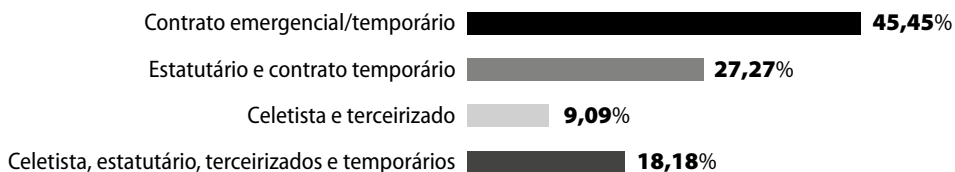
Fonte: Enquete exploratória, ESFORCE, 2010.

As entidades sindicais e a participação dos funcionários na estrutura de gestão

O processo de unificação com a criação da CNTE repercutiu nas entidades de base. Assim, as entidades sindicais, apesar de apresentarem uma estrutura diversificada, em sua maioria, compreendem espaços ou sessões específicas para as questões pertinentes aos funcionários de escola, com exceção de 18,18% das que declararam não ter estrutura específica voltada a este segmento. Todas as demais declararam ter em sua estrutura uma secretaria de funcionários de escola (45,45%) ou um departamento de funcionários de escola (27,27%). Mas foi registrado também o caso em que a entidade sindical informou ter em sua estrutura tanto uma secretaria de funcionários de escola como um coletivo de funcionários de escola (9,09%). Tais indicadores,

apresentados no Gráfico 9, revelam que a criação de espaços destinados à participação dos funcionários vem tendo ampla acolhida na estrutura do sindicato e, certamente, traduz a estrutura em nível central da CNTE, que conta com o Departamento de Funcionários (Defe) há 15 anos.

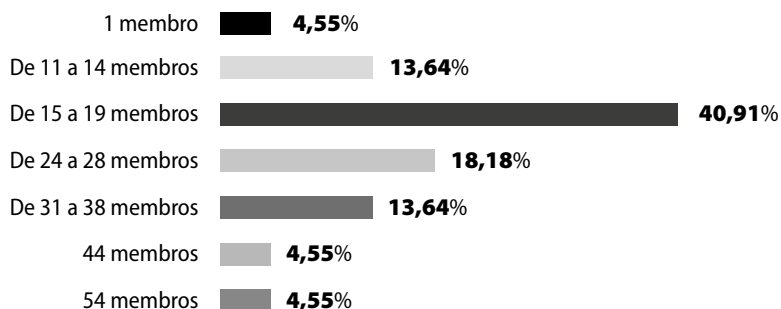
Gráfico 9 – Estrutura nas entidades sindicais específicas para atender funcionários de escola



Fonte: Enquete exploratória, ESFORCE, 2010.

A composição da diretoria executiva possui estrutura e tamanhos bastante diferenciados, conforme indicado no Gráfico 10. Este dado indicou a necessidade de se estabelecer intervalos para as respostas sobre o número de membros que compõem a diretoria executiva da entidade. Encontramos os seguintes estruturas e intervalos: 40,91% das entidades possuem entre 15 e 19 membros; 13,64% entre 11 e 14 membros; 18,18% de 24 a 28 membros; 13,64% entre 31 e 38 membros; 4,55% são compostas por 44 membros; 4,55%, por 54 membros; 4,55% possuem apenas um membro (o que pode indicar que o respondente indicou a participação de um membro representante de funcionários na estrutura e não em sua efetiva composição).

Gráfico 10 – Composição da diretoria executiva



Fonte: Enquete exploratória, ESFORCE, 2010.

Esses dados revelam que cada entidade se organiza de acordo com suas peculiaridades históricas, originando tamanhos e setores diferenciados. Compreender as razões políticas e administrativas que norteiam tal opção institucional coloca-se como um fértil caminho de investigação, incluindo, neste contexto, os diversos cargos e funções exercidas.

E, assim como o número de membros na diretoria executiva das entidades sindicais varia bastante, a proporção de funcionários nessas diretorias também segue a mesma tendência, como pode ser observado na Tabela 4.

Tabela 4 – Número de funcionários de escola na diretoria executiva

Entidade	Nº de membros da diretoria executiva	Nº de funcionários de escola na diretoria executiva ¹³	
		Nº	%
APLB/BA	17	1	5,88
APP/PR	17	3	17,65
CPERS/RS	15	1	6,67
FETEMS/MS	19	5	26,32
APEOC/CE	12	-	-
SINSEPEAP/AP	24	1	4,16
SINTEP/MT	28	6	21,42
SINTEAC/AC	17	4	23,52
SINDIUPES/ES	38	-	-
SIND-UTE/MG	54	1	1,85
SINPROEEMMA/MA	19	1	5,26
SINTE/RN	14	2	14,28
SINTE/SC	11	-	-
SINTEAL/AL	28	3	10,71
SINTEAM/AM	19	1	5,26
SINTEGO/GO	25	4	16,00
SINTEP/PB	36	1	2,77
SINTEPE/PE	31	1	3,22
SINTE/PI	16	4	25,0
SINTEPP/PA	44	3	6,81
SINTERO/RO	15	5	33,33
SINETET/TO	1	1	100,0

Fonte: Enquete exploratória, ESFORCE, 2010.

Sobre o cargo de presidência ou coordenação geral das entidades sindicais por funcionários de escola, a grande maioria (81,82%) respondeu que ela nunca foi ocupada por um funcionário de escola e 4,55% não respondeu à questão. Somente em 13,64% este cargo foi ocupado por funcionário. No caso da Afuse/SP e do SAE/DF, não foram indicados na Tabela 4, por tratar-se de entidades que organizam somente o segmento de funcionário de escola. Desse modo, todos os membros da direção executiva dessas entidades são funcionários de escola.

Dentre as entidades que declararam que um funcionário de escola assumiu a Presidência (13,64%), destaca-se a indicação de renovação de mandatos (14,29%), bem como o caso de funcionário de escola com mandato em curso.

A maioria das entidades sindicais (95,45%) indicou ter representação de funcionários em conselhos institucionais. De acordo com a Tabela 5, dentre os conselhos institucionais cuja representação é feita por funcionários de escola, destacam-se o conselho estadual ou municipal de alimentação escolar (59,09%), o conselho estadual ou municipal de educação (31,82%) e o conselho do Fundeb (31,82%). Além destes, ainda há representação de funcionários no conselho estadual do Profuncionário (13,64%), no conselho estadual ou municipal da criança e do adolescente (9,09%), conselho da secretaria da mulher e conselho estadual dos direitos da mulher (9,09%), no conselho de saúde e/ou conselho fiscal/instituto de saúde (9,09%), no conselho fórum de servidores públicos (4,55%), na comissão de reforma do plano de cargo e carreira (4,55%), na coordenação estadual da Conae (4,55%) e na comissão de emprego e renda (4,55%).

Tabela 5 – Representação da entidade sindical por funcionários de escola

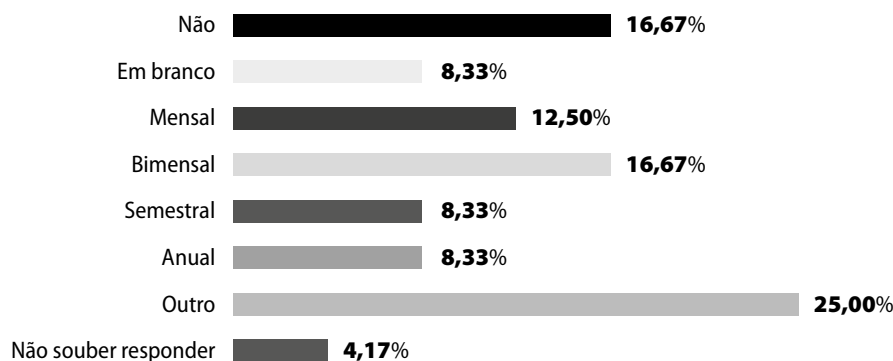
Identificação dos Conselhos	Nº respondentes*	%
Conselho estadual ou municipal de alimentação escolar	13	59,09
Conselho estadual ou municipal de educação	7	31,82
Conselho estadual do Profuncionário	3	13,64
Conselho Fundeb	7	31,82
Conselho estadual ou municipal da criança e do adolescente	2	9,09
Conselho da secretaria e dos direitos da mulher	2	9,09
Conselho de saúde e/ou conselho fiscal/instituto de saúde	2	9,09
Conselho fórum de servidores públicos – suplente	1	4,55
Comissão de reforma do plano de cargo e carreira	1	4,55
Coordenação estadual da Conae	1	4,55
Comissão de emprego e renda	1	4,55

Fonte: Enquete exploratória, ESFORCE, 2010.

Tais indicações traduzem, de um lado, esforço coletivo para ampliar a agenda dos funcionários de escola em questões e temáticas mais amplas que as demandas específicas da categoria e, de outro, a evidência de conquista de espaços sociais, por parte dos funcionários de escola.

Dentre as atividades desenvolvidas pelas entidades sindicais envolvendo os funcionários de escola, o Gráfico 11 destaca a realização de reuniões periódicas (75,00%). Apenas 16,67% declararam não realizar, com periodicidade, reuniões envolvendo o segmento, e 8,33% não responderam à questão. Este é um indicador importante, que deve ser agregado em levantamentos futuros, para identificação da efetiva participação dos funcionários nessas atividades.

Gráfico 11 – Realização de reuniões envolvendo o segmento funcionários de escola e sua periodicidade



Fonte: Enquete exploratória, ESFORCE, 2010.

O Gráfico 11 ainda indica que, dos que responderam a questão sobre a periodicidade de realização envolvendo o segmento funcionários de escola, a frequência variou entre reunião bimensal (16,67%), mensal (12,50%), semestral (8,33%) e anual (8,33%). As demais entidades (25,00%), apesar de realizarem reuniões para funcionários, não indicaram a frequência com que ela ocorre, sinalizando que devem ser realizadas sempre que necessário e conforme a demanda, e 4,17% não souberam responder.

Dentre as atividades sindicais e formativas informadas, destaca-se a realização de congressos e encontros de funcionários de escola por 83,33% das entidades. Quando indagadas sobre a primeira edição deste tipo de atividade, 52,38% souberam indicar o ano, o restante ou não soube precisar o ano (28,57%) ou deixou a questão em branco (14,29%). Dentre os respondentes, um indicou que a primeira edição aconteceu no ano de 1986, mas a maioria indicou que a primeira edição foi realizada entre os

anos de 1996 e 2005. Esses indicadores nos permitem afirmar que, após a unificação dos trabalhadores em educação, com a criação da CNTE, em 1990, a realização dessas atividades passou a se incorporar ao cotidiano da maioria das entidades. Quanto à última edição de congresso ou encontro, dos 42,86% que registraram o ano, 28,57% indicaram o ano de 2009 e os outros 14,29% indicaram os anos entre 2005 e 2008. Sobre o registro do número de edições, somente 47,62% souberam indicar quantas foram realizadas.

Políticas educacionais: algumas indicações e avaliações

Os respondentes (dirigentes ou membros indicados por estes) convergem suas indicações e análises no que se refere aos avanços conquistados no campo das políticas educacionais. A esse respeito, a Tabela 6 indica que, ao avaliar as políticas de âmbito nacional para funcionários de escola, as entidades sindicais indicaram como principais aspectos positivos: a) a política de formação, sobretudo a criação da Área 21 e a efetivação do Profuncionário (91,67%); b) o reconhecimento dos funcionários de escola como trabalhadores da educação e a regulamentação da profissão com a aprovação da Lei nº 12.014, de 2009 (87,50%); e c), o piso nacional, valorização profissional e salarial, remuneração, aumento salarial (20,83%).

Tabela 6 – Principais aspectos positivos relativos às atuais políticas de âmbito nacional para funcionários de escola

Aspectos positivos	Nº respondentes	%
Política de formação (Área 21 e Profuncionário)	22	91,67
Reconhecimento como trabalhadores da educação e regulamentação da profissão (Lei nº 12.014/2009)	21	87,50
Piso nacional, valorização profissional e salarial, remuneração, aumento salarial	5	20,83

Fonte: Enquete exploratória, ESFORCE, 2010.

Por outro lado, a Tabela 7, ao indicar os principais pontos negativos das atuais políticas nacionais para esse segmento, sinaliza para uma agenda historicamente demandada de se avançar nos processos atinentes à identidade e valorização do profissional, na medida em que as entidades sinalizam para: a) a falta de piso salarial profissional nacional para funcionários de escola e a existência de baixos salários para a categoria (54,17%); b) o acesso limitado à formação, por não haver política de

formação superior para funcionários, além da falta de incentivo para formação continuada, curso superior e curso superior específico (50,00%); e c) falta de política nacional mais ampla que contemple as demandas dos funcionários de escola (33,33%). Assim, uma vez mais, destaca-se a relação entre carreira, formação e valorização profissional como base para a efetiva profissionalização deste segmento.

Tabela 7 – Principais aspectos negativos relativos às atuais políticas de âmbito nacional para funcionários de escola

Aspectos negativos	Nº respondente*	%
Falta de Piso para funcionários de escola e existência de baixos salários	13	54,17
Acesso limitado à formação (inicial e continuada) e ausência de política de formação superior	12	50,00
Ausência de política nacional que contemple as demandas específicas	8	33,33

Fonte: Enquete exploratória, ESFORCE, 2010.

Na avaliação das políticas de âmbito estadual para funcionários de escola, as entidades sindicais indicaram como principais aspectos positivos: a) existência de plano de carreira unificado (58,33%); b) implantação do Profuncionário (50,00%); e c) política de incentivo à formação (20,83%), conforme pode ser observado na Tabela 8.

Tabela 8 – Principais aspectos positivos relativos às atuais políticas de âmbito estadual para funcionários de escola

Aspectos positivos	Nº respondente*	%
Plano de carreira unificado	14	58,33
Implantação do Profuncionário	12	50,00
Política de incentivo à formação	5	20,83

Fonte: Enquete exploratória, ESFORCE, 2010.

Quanto aos aspectos negativos, foram indicados: a) a terceirização e/ou contratação precária (33,33%); b) falta ou não aplicação integral do plano de cargo e carreira (29,17%); c) achatamento salarial (29,17%); d) condições de trabalho precárias e/ou inadequadas (25,00%); e, e) ausência e/ou insuficiência de política de formação (25,00%).

Tabela 9 – Principais aspectos negativos relativos às atuais políticas de âmbito estadual para funcionários de escola

Aspectos negativos	Nº respondentes*	%
Terceirização e/ou contratação precária	8	33,33
Falta ou não aplicação integral do plano de cargo e carreira	7	29,17
Achatamento salarial	7	29,17
Condições de trabalho precárias e/ou inadequadas	6	25,00
Ausência e/ou insuficiência de política de formação	6	25,00

Fonte: Enquete exploratória, ESFORCE, 2010.

Também nesses casos, a convergência é grande, o que, certamente, traduz um acúmulo da categoria no tocante ao diagnóstico de sua condição e as bandeiras de luta a serem implementadas e/ou ampliadas.

Atividades de lazer e saúde para os funcionários de escola

Sobre atividades de lazer, 62,50% das entidades sindicais indicaram dispor de estrutura de apoio sistemático de lazer para aos funcionários de escola, contudo, não é possível precisar qual é essa estrutura disponível e sobre a frequência com que ela é utilizada.

Gráfico 12 – Existência de estrutura de apoio sistemático de lazer

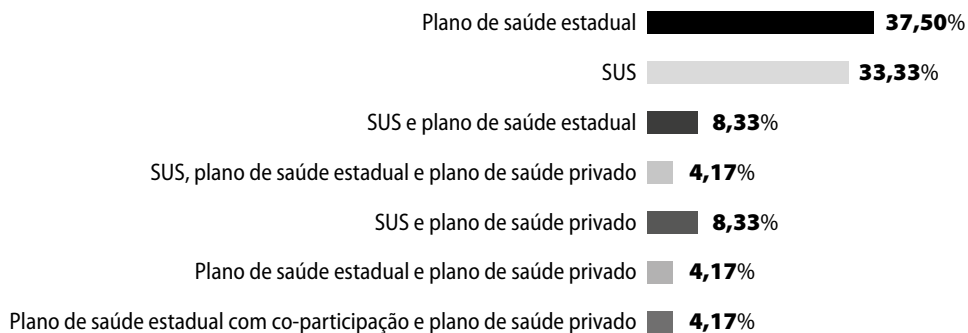


Fonte: Enquete exploratória, ESFORCE, 2010.

Sobre as atividades de saúde, consultas médicas ou odontológicas, exames laboratoriais ou algum tratamento de saúde, o Gráfico 13 indica que 37,50% das entidades indicaram que os funcionários de escola utilizam plano estadual de saúde e 33,33% o Sistema Único de Saúde (SUS). Outros 29,17% indicaram o uso articulado do: a) SUS e plano de saúde estadual (8,33%); b) SUS, plano de saúde estadual e plano de saúde privado (4,17%); c) SUS e plano de saúde privado (8,33%); e, d) plano de saúde estadual e plano de saúde privado (8,33%). Percebe-se uma forte incidência do uso

de planos de saúde articulados ao SUS, mostrando que, mesmo quando o SUS não é enumerado sozinho, ele se agrega às outras formas de atendimento à saúde.

Gráfico 13 – Acesso dos funcionários de escola a planos de saúde



Fonte: Enquete exploratória, ESFORCE, 2010.

Desafios na luta pela profissionalização efetiva dos funcionários

A história de consolidação dos funcionários como profissionais da educação remonta à sua trajetória de organização sindical e ao grande impulso decorrente da transformação da Confederação de Professores do Brasil em CNTE. Segundo Vieira (2007, p. 7)

A transformação da CPB (Confederação de Professores do Brasil) em CNTE, em 1989, representou um passo fundamental para o fortalecimento da ação sindical de todos(as) os(as) trabalhadores(as) em educação: professores, especialistas e funcionários de escola. Porém a unificação não teve somente esse símbolo. O aprofundamento da consciência de classe foi determinante para a ampliação da atuação da CNTE na defesa de direitos sociais da população brasileira. O outro aspecto importante foi a afirmação de um conceito de escola em que todos os sujeitos interagem para assegurar o direito à educação de qualidade.

A respeito desse processo de unificação, Monlevade (2007, p. 14) destaca que

Em um primeiro momento, foram eleitas três prioridades: sindicalização dos funcionários nas entidades de base estadual ou municipal dos educadores; unificação das lutas; profissionalização dos trabalhadores em educação.

A criação do Departamento de Funcionários (Defe) na CNTE, há 15 anos, as lutas conjuntas, os variados processos formativos (incluindo congressos, greves e

manifestações, assembleias e outros) vêm avançando, portanto, no sentido da valorização e profissionalização dos funcionários de escola.

O avanço, no entanto, ainda enfrenta alguns limites para a efetiva participação dos funcionários. Monlevade (2007, p. 14) afirma que

[...] no chão das escolas ainda persistem sinais de subalternidade e de separação dos funcionários, não somente em relação aos outros atores como ao projeto político-pedagógico e às concepções e práticas cotidianas da educação escolar.

Tais constatações sinalizam para a necessidade de constante reafirmação das lutas coletivas, da superação das barreiras culturais, políticas e econômicas na esteira dos avanços alcançados, destacando-se, sobretudo, a unificação sindical, a aprovação da área 21 no Conselho Nacional de Educação, a efetivação do Profissionais e a aprovação da Lei nº 12.014/2009 (BRASIL, 2009b), que propõe a inclusão dos funcionários de escola que tenham formação em curso técnico ou superior como profissional da educação, para a efetiva consolidação da identidade dos funcionários de escola como profissionais da educação.

A presente enquête suscita a necessidade de discutir concepções e desenvolver ações e proposições no sentido de:

- » Demandar a realização de censo, pelo Governo Federal, da categoria funcionários abrangendo questões relativas à inserção profissional, formas de provimento ao cargo/função, carga horária de trabalho, titulação, salário, plano de carreira e etc.
- » Proceder ao (re) cadastramento de todos os profissionais da educação, incluindo os funcionários de escola, no âmbito das entidades sindicais, objetivando atualizar os dados desses profissionais sindicalizados, bem como a ampliação da base de dados, agregando novos indicadores que permitam análise mais detalhada do perfil e das condições objetivas de trabalho desses profissionais.
- » Realizar pesquisas sistemáticas, bem como análises dos indicadores sobre os profissionais da educação que permitam a construção de séries históricas e estudos temáticos específicos (gênero, salário, cargos e funções, saúde...), que subsidiem, ainda mais, a agenda de discussões, proposições e demandas de políticas direcionadas a esses profissionais.
- » Consolidar as propostas de formação, incluindo como meta a de nível superior de todos aqueles que atuam na escola, bem como a garantia à formação continuada. Tal dinâmica deve ser articulada à ampliação da formação técnica aos que ainda não disponham de formação em nível médio ou equivalente.
- » Garantir a efetivação de piso salarial profissional nacional para todos os profissionais da educação.

Recebido em dezembro de 2009 e aprovado em janeiro de 2010.

Notas

- 1 Participaram dessas reuniões e da elaboração do questionário, bem como das discussões relativas à implementação deste: Juçara M. Dutra Vieira, Luiz Fernandes Dourado, Leda Scheibe, João Antonio Cabral de Monlevade, Marcelo Francisco Pereira da Cunha, Karine Nunes de Moraes, Rui Oliveira, José Carlos Bueno do Prado, José Valdivino de Moraes e João Alexandrino de Oliveira.
- 2 Deste universo, as 24 entidades participantes foram: Sintero, Sinteac, Sinteam, Sinsepeap, Sintepp/PA, Sintet, Sinproesemma/MA, Sinte/PI, Apeoc, Sinte/RN, Sintep/PB, Sintepe/PE, Sinteal, APLB, Sintep/MT, Fetems, SAE, Sintego, Sind-UTE/MG, Sindiupes, Afuse, APP, Sinte/SC e CPERS. Tendo em vista que o estudo tem como objeto os funcionários de escola, base estadual, o questionário não foi enviado para nove entidades: Sinpro/DF e Apeoesp/SP por não contarem com funcionários em sua base de sindicalizados e sete entidades de base municipal, a saber: Sinterg (de Rio Grande/RS), Sismmac (Curitiba); Sinpeem (da capital paulista); Sispec (Camaçari/BA); Sindipema (Aracaju); Sinproja (Jaboatão dos Guararapes/PE) e Sintem (João Pessoa).
- 3 Para fins de análise e apresentação dos dados coletados, utilizamos como referência o percentual válido das respostas.
- 4 A esse respeito, Monlevade (2007, p. 15) fala em 1,2 milhões de funcionários. Em seu *blog*, a senadora Fátima Cleide fala em mais de um milhão de funcionários beneficiados pela Lei nº 12.014, de 2009.
- 5 Nas questões referentes aos indicadores quantitativos sobre os profissionais da educação e, particularmente, dos funcionários de escola algumas entidades indicaram dados aproximados. Além disso, algumas entidades não responderam todos os itens. Assim, quando perguntados sobre o número de profissionais da educação sindicalizados, três entidades não responderam a questão; sobre o item relativo a gênero, quatro entidades não indicaram o número de funcionários de escola do sexo masculino e cinco entidades não responderam sobre o número de funcionários de escola do sexo feminino.
- 6 Em um dos protocolos de pesquisa, não foi indicada qual instituição seria a outra responsável pela contratação dos funcionários de escola.
- 7 Uma das entidades sindicais indicou que uma parte dos funcionários de escola estava vinculada à Secretaria de Estado da Educação e Esporte e, outra parte, na Secretaria de Estado da Gestão Pública e Recursos Humanos. Isso aconteceu devido ao plano de carreira. Para os funcionários de escola serem vinculados à Secretaria de Estado da Educação e Esporte teriam que ter, no mínimo, o ensino fundamental completo. Esse indicador revela a importância da formação inicial e continuada como base para a profissionalização.
- 8 A entidade sindical não identificou qual é o tipo de "processo".
- 9 Ver BRASIL, 2009a.
- 10 Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério da Educação Básica Pública e o estabelecimento da área 21 pelo CNE.
- 11 A nomenclatura dos cargos varia bastante de um estado para outro. Assim, os dados foram aglutinados segundo a semelhança na nomenclatura.
- 12 Da Tabela 2 à 9, e exceto na 4, serão indicadas com asterisco (*) a coluna quantificando os respondentes das questões de múltipla escolha em que, dentre as opções constantes no questionário, os próprios respondentes poderiam escolher tantas alternativas quanto achassem necessário.
- 13 Dados aproximados. Eles tiveram como referência a indicação dos de cargos ocupados por funcionários de escola.

Referências

BRASIL. CNE. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 2009a**. Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério da Educação Básica Pública.

_____. **Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009b**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 17 out. 2009.

DOURADO, Luiz F. Uma política de Estado para a carreira na educação básica. **Cadernos de Educação**: diretrizes para a carreira e formação, Brasília: CNTE, ano XIV, n.21, 2. ed., p. 132-144, nov. 2009.

ESFORCE. Escola de Formação da CNTE. **Funcionário como profissional da Educação**: consolidando nossa identidade. Brasília: CNTE, 2010. [Enquete exploratória].

MONLEVADE, João A. C. de. O processo histórico de luta e a organização dos funcionários de escola. **Cadernos de educação**: funcionários de escolas: identidade e compromisso, Brasília: CNTE, ano 12, n. 18, jul. 2007.

VIEIRA, Juçara M. Dutra. Apresentação. **Cadernos de educação**: funcionários de escolas: identidade e compromisso, Brasília, DF: CNTE, ano 12, n. 18, jul. 2007.

School Employees *Indicators and challenges*

ABSTRACT: This article presents the preliminary analyze of the survey implemented in 2009/2010 by CNTE to the union leaders of the affiliated state unions, aiming at obtaining information and indicators about the school employees. The developed study indicated a progressive movement of organization and recognition of this segment in the union entities and in the public sector, as well as, the indication of challenges in the way of reaffirming the collective struggles of the educational professionals.

Keywords: Educational Professionals. School employees. Professional Identity. Policies and Indicators.

Employé d'école *Indicateurs et défis*

RÉSUMÉ: Cet article présente l'analyse préliminaire de l'enquête réalisée par la CNTE, dans les années 2009/2010, avec les dirigeants des syndicats de l'état avec le but d'obtenir informations et indicateurs sur les *employés d'école*. L'étude développée a indiqué un mouvement progressif d'organisation et reconnaissance de ce segment près des entités syndicales mêmes et du pouvoir public, ainsi que l'indication de défis dans le sens de réaffirmation des luttes collectives des professionnels de l'éducation.

Mots-clés: Professionnels de l'éducation. Employés de l'école. Identité professionnelle. Politiques et indicateurs.

Funcionario de escuela *Indicadores y desafíos*

RESUMEN: El artículo presenta el análisis preliminar de la encuesta implementada por la CNTE, en 2009/2010, junto a los dirigentes de los sindicatos estatales a ella filiados, con el fin de obtener informaciones e indicadores sobre los *funcionarios de escuela*. El estudio desarrollado indicó un movimiento progresivo de organización y reconocimiento de ese segmento junto a las propias entidades sindicales y al poder público, así como la indicación de desafíos en el sentido de reafirmación de las luchas colectivas de los profesionales de la educación.

Palabras-claves: Profesionales de la educación. Funcionarios de la escuela. Identidad profesional. Políticas e indicadores.

Funcionários da educação pública

A concepção dos municípios

FLÁVIA OBINO CORRÊA WERLE*
ALENIS CLEUSA DE ANDRADE**
CARLOS EVANDRO SCHNEIDER***

RESUMO: O artigo trata da dimensão de autonomia da organização do Sistema Municipal de Ensino (SME) do Rio Grande do Sul (RS) e analisa como os funcionários de escola são percebidos nas políticas educacionais municipais. Discute as leis do SME do RS, relacionando a forma adotada com a data da lei e mostrando como a grande maioria dos municípios concebe, desde 1997, os funcionários da educação escolar pública.

Palavras-chave: Sistemas de ensino. Formação de profissionais da educação. Escola pública.

Introdução

A constitucionalização da autonomia municipal na Constituição Federal de 1988 – CF/1988 – (BRASIL, 1988) está expressa no conteúdo do artigo 211, que indica a possibilidade de organização de sistemas de ensino próprios, em colaboração com os demais entes federados. Este movimento repercutiu na educação, a partir do final da década de 1990, com a Lei 9394/96 – LDB – (BRASIL, 1996). O artigo 8º da LDB reafirma a CF/1988 em seu artigo 211, pois indica que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.” Portanto, um aspecto importante nas relações entre as instâncias do Estado é a possibilidade de protagonismo, o que autoriza o

* Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). *E-mail:* <flaviaw2008@gmail.com>.

** Licenciada em Matemática. Professora da rede pública estadual do Rio Grande do Sul; mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. *E-mail:* <alenisb@yahoo.com.br>.

*** Licenciado em Pedagogia. Funcionário de escola. *E-mail:* <carlosevandros@yahoo.com.br>.

município a organizar o seu sistema. Este artigo analisa a dimensão de autonomia do âmbito municipal, sob a temática dos demais profissionais (não professores) que atuam nos sistemas, discutindo dados específicos do Rio Grande do Sul.

O Rio Grande do Sul apresenta um intenso movimento de criação de Sistemas Municipais de Ensino (SME), iniciado logo após a promulgação da Lei 9394/96. De 1997 até 2008, dentre os 496 municípios, 204 criaram seus SME. O foco da discussão deste artigo é como são tratados, nos textos das leis que criam SME, os funcionários de escola. Esta discussão é relevante pela invisibilidade deste grupo de atores dos sistemas educacionais na literatura específica.

A importância do tema decorre especialmente dos saberes destes profissionais e o quanto podem contribuir para a dinâmica e a melhoria do funcionamento das escolas. Há estudos (WERLE, 2005) que indicam sua contribuição para o projeto de escola, para a indicação de peculiaridades de comportamento do corpo discente, pois *serventes* e *merendeiras* convivem com professores, alunos, pais, em momentos informais, observando-os e produzindo leituras diversas das que usualmente circulam nas escolas a partir do olhar dos professores e da direção. *Serventes* e *merendeiras* são, também, portadores de saberes que precisam ser valorizados no processo político-pedagógico e nos colegiados escolares, de forma que a eles não seja apenas dado espaço como legitimadores de interesses e decisões de outros segmentos da comunidade escolar (WERLE, 2003) ou que seu trabalho passe invisível no dia-a-dia da escola, notado apenas quando deixa de ser realizado.

Por outro lado, várias possibilidades se abrem para discutir a contribuição, formação e valorização dos profissionais não docentes que atuam nos sistemas de ensino, a partir de documentos recentes de política educacional, dentre os quais diversos pronunciamentos do Conselho Nacional de Educação (CNE). Lembre-se o Parecer CNE/CEB nº 16/2005 (BRASIL, nº 16, 2005), em que é proposta a área profissional técnica de nível médio, designada “serviços de apoio escolar”, bem como a Resolução CNE/CEB nº 5/2005 (BRASIL, nº 5, 2005), referente a diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, que se aplicam não apenas à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio de modalidade Normal, mas, também, a cursos de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar. Além dos dois pareceres, que dão visibilidade aos serviços de apoio escolar, há que destacar outro recente documento de política educacional, qual seja, a Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), que detalha quem são considerados profissionais da educação.

Este texto afirma que os demais profissionais que atuam nos sistemas de ensino (não professores) são, de alguma forma, considerados pelos municípios em seus SME. A análise de leis de sistemas municipais de ensino demonstra a importância da descentralização, da articulação da educação municipal em forma de SME,

destacando que a responsabilidade de cada município que optou por desenvolver seus próprios caminhos de estruturação da educação local dá espaço para profissionais não docentes. O argumento principal reafirma a importância da autonomia política dos governos locais - ou seja, os municípios que assumem organizar seus próprios SME exercem sua condição política e criativa de definir e implementar uma agenda e demonstram que consideram diferentes atores da área da educação, inclusive profissionais de serviços de apoio escolar. Mesmo que a referência a tais profissionais não alcance um nível tão avançado no detalhamento da valorização, formação, carreira e condições de trabalho, as formas como são referidos demonstram uma face positiva da autonomia política dos governos locais. E mesmo que as leis de SME não se refiram especificamente a critérios de formação, seleção, carreira e valorização de serventes e merendeiras, tais profissionais podem-se considerar contemplados com as designações genéricas adotadas nas leis de SME.

Amplitude e multiplicidade de designações e de tarefas

A primeira questão é como designar os profissionais que não são nem os professores de sala de aula, nem os que desenvolvem atividades pedagógicas e de apoio direto, como supervisores, orientadores educacionais, administradores, planejadores escolares.

A Constituição Federal emprega várias formas de designação dos que trabalham na área da educação: profissionais do magistério da educação básica, profissionais do magistério público da educação básica, profissionais da educação escolar pública, profissionais da educação básica e trabalhadores da educação. A designação *professores* é empregada para indicar os que atuam em nível superior. Vale destacar que não há menção a funcionários, mas é profusa a forma genérica de servidores, o que não remete diretamente a funcionários da educação escolar pública.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998) reafirma a importância da valorização do magistério e, em seu artigo 60, indica que haverá piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. A designação, entretanto, é endereçada a um grupo muito importante da área da educação, os professores, mas não contempla a todos que fazem parte dos sistemas de ensino. Magistério abrange os que, com formação específica, realizam atividade docente, atuando diretamente com alunos ou dando suporte pedagógico direto.

Em capítulo dedicado à educação, entretanto, a CF/88, no artigo 206, se refere, dentre os princípios que orientam o ensino, a uma concepção ampliada, indicando os profissionais da área da educação: “[...] valorização dos profissionais da educação escolar, garantindo, na forma da lei, planos de carreira, e ingresso exclusivamente

por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.” O parágrafo único do mesmo artigo informa que, posteriormente, a lei irá indicar as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre os prazos para a elaboração e ajustamento dos planos de carreira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, (BRASIL, 1996) reafirma o princípio da valorização dos profissionais da educação escolar e dedica um título aos profissionais da educação em que expressa os fundamentos, os níveis, os tipos de cursos e os programas, detalhando, inclusive, exigências de prática de ensino para a formação em nível superior de educadores.

Na LDB está claro, portanto, que os sistemas, incluindo os SMEs, deverão responsabilizar-se pela valorização dos educadores e pela normatização, por meio de planos de carreira, das formas de ingresso, de formação continuada, de remuneração, de progressão na carreira, de tempos para estudo e de condições de trabalho dignas. Assim, um município que cria seu SME necessariamente deverá incluir esta temática na lei que o constitui.

O Quadro, em anexo, organizado pela consulta de alguns materiais disponíveis na Internet, é apenas exemplificativo de como tais profissionais desenvolvem tarefas diversificadas. Sob a designação de funcionários da educação escolar pública se encontram funções muito diferenciadas, em termos de atribuições e exigências de formação. A informação acerca do nível de escolaridade correspondente apresenta-se em branco, no caso de ausência de informação no material consultado, o que não significa que não haja exigência neste aspecto.

Com base no Quadro, inicialmente, convém evidenciar a amplitude do trabalho a ser realizado. Analisando as atribuições, verifica-se que os itens 2 (merendeira, cozinheira, agente administrativo I, alimentação) e 4 (auxiliar de serviços escolares, faxineiro, operário, agente educacional I, manutenção de infraestrutura) discriminam tarefas diferentes para funcionários diferentes. Entretanto, o item 6 (servente de escola, caracterizado como o que exerce atividades de natureza física) envolve atribuições de merendeira, cozinheira, alimentação e as relativas à limpeza de ambientes, integrando, portanto, atividades num só cargo, que poderiam ser atribuídas a serventes e a merendeiras.

Por outro lado, a parte inicial da descrição do item 4 é bem mais ampla do que apenas limpeza de ambientes escolares, pois inclui zeladoria, jardinagem, vigilância, cuidados com as redes elétrica e hidráulica e circulação de documentos.

Da mesma forma, as atribuições dos itens 1 e 7 assemelham-se, embora uma seja bem mais ampla que a outra. O item 1 indica (secretário de escola, auxiliar administrativo ou agente educacional II, administração escolar) o foco em serviços de secretaria de escola. Já o item 7 (técnico administrativo educacional) extrapola para além das atividades de secretaria de escola, pois envolve a orientação de trabalhos em bibliotecas, em laboratórios de informática e de ciências.

Outra questão é o nível de escolaridade exigido. Acompanhando as diferentes alterações na legislação do Rio Grande do Sul, verifica-se que um cargo que em 2001, por exemplo, exigia apenas nível médio, em 2009, passa a exigir curso superior, casos de Agente Educacional II, Administração Escolar e Interação com o educando (itens 1 e 3).

No caso do Rio Grande do Sul, entretanto, funcionários com curso superior estavam tão bem integrados no cotidiano escolar que eram eleitos para diretores de escola. Este fato, que indica o esforço de funcionários em serviço irem, progressivamente, adquirindo maior qualificação, foi divulgado em notícia publicada no jornal *Correio do Povo*, de Porto Alegre, que circula em todo o estado. A notícia “Funcionários são eleitos para direção de escolas”, publicada no dia 25 de outubro de 2003, informava que a quase totalidade das 3.044 escolas da rede estadual já conhecia seus novos diretores. Dentre eles, havia três graduandos do ensino superior – em Educação Física, em Letras e em Ciências Biológicas –, que exerciam o cargo de secretários de escola e que tinham sido eleitos para a direção das escolas estaduais em que trabalhavam, situadas em Santa Maria, Bagé e General Câmara (FUNCIONÁRIOS..., 2003).

Ou seja, a designação de funcionários da educação escolar pública é bastante diversificada. As variações decorrem de inúmeros fatores, incluindo as necessidades dos sistemas de ensino, as condições do poder público e as possibilidades e interesse pessoal de formação dos próprios funcionários.

SME e o tratamento aos funcionários da educação escolar

Foram analisadas as leis de 204 municípios do Rio Grande do Sul com sistemas municipais de ensino, o que representa 41% do total de municípios. Dentre os que criaram SME, 68% citam, de alguma forma, os funcionários da educação escolar pública.

Conforme podemos observar na Tabela, em anexo, a referência a funcionários da educação escolar pública em leis de SME pode ser agrupada em dois grandes blocos. O mais numeroso, envolvendo 64% dos casos, os trata como servidores públicos não membros do magistério, integrados no quadro de profissionais da educação. O outro é composto por três subgrupos de referências: um que os trata como um tipo dentre os trabalhadores da educação, um outro os refere como funcionários e o outro os menciona como membros da comunidade escolar, organizados em agremiações e outras formas de participação. Com base nos resultados percentuais da Tabela, faremos, a seguir, a discussão detalhada destas formas de indicação dos funcionários nas leis de SME.

Grande parte dos municípios estudados (64%) insere os funcionários da educação escolar pública na categoria *profissionais da educação*. Ou seja, expressam que o quadro de profissionais da educação é composto por todos aqueles que exercem

atividades docentes ou dão suporte pedagógico, bem como por servidores que atuam no SME ou na rede municipal de ensino. Entendem os *servidores* que fazem parte dos profissionais da educação como aqueles que exercem funções de suporte, apoio administrativo e técnico-pedagógico nas escolas ou órgãos da Secretaria Municipal de Educação; ou como os servidores públicos municipais, não membros do magistério, quando no exercício de funções correlatas ou de suporte ao processo de ensino-aprendizagem em unidades escolares ou em órgãos centrais e intermediários da rede.

Não apenas caracterizam os servidores públicos não membros do magistério que atuam no SME, mas mencionam que sua formação deverá ser contínua, sistemática, por meio de cursos específicos e conforme legislação vigente. Há casos em que tal formação exigida para o profissional da educação será de acordo com as normas estabelecidas pela legislação e regulamentadas pelo Conselho Municipal de Educação (CME). Esta indicação instiga a novos estudos, que problematizem de que forma, desde quando e como os CME se pronunciam quanto à formação e valorização dos funcionários da educação escolar pública. Ademais, leis de SME trazem expressões de que os profissionais da educação deverão ser valorizados, assegurando ingresso por concurso, aperfeiçoamento continuado, piso salarial profissional, progressão funcional, condições adequadas de trabalho, dentre outras especificações. O que usualmente se encontra são estas discussões com referência aos membros do magistério e não com relação aos funcionários da educação escolar pública.

Um município do RS trata os servidores de forma pouco clara, indicando que os profissionais da educação incluem membros do magistério e os trabalhadores da educação, estes definidos como servidores não membros do magistério, em exercício em unidades escolares.

Dentre os restantes 34% dos municípios com SME que tratam dos funcionários da educação escolar pública o fazem indicando-os dentre os trabalhadores da educação, ou se referindo a eles como funcionários ou dando-lhes espaço com base na gestão democrática.

Vários SME se referem aos *trabalhadores da educação* como os membros do magistério e os servidores. Identificam servidores como os que realizam “funções de suporte ao processo de ensino-aprendizagem”, outros chamam igualmente servidores/empregados da rede municipal de ensino e afirmam que deles será exigida qualificação mínima para o exercício de suas atividades especificada em lei, e que a sua admissão far-se-á por meio de concurso público. Há SME que incentivam a qualificação dos trabalhadores em educação e que se propõem manter programas permanentes de atualização e aperfeiçoamento, bem como de qualificação continuada e sistemática, garantindo cursos específicos para as diferentes funções e necessidades das instituições escolares. Alguns casos especificam que a qualificação mínima será explicitada no plano de carreira dos servidores do município.

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

Há também leis de SME que se referem aos funcionários sob a inspiração do princípio de gestão democrática. São poucos os casos nos quais os funcionários são referenciados como membros da comunidade escolar ou, numa perspectiva menos objetiva, como “[...] membros de um quadro profissional administrativo”. Enquadram-se assim afirmações tais como: “[...] o município providenciará na organização e preparação de um quadro profissional administrativo qualificado para as atividades específicas em áreas burocráticas e de apoio ao processo educativo”. Outro exemplo é o SME que indica que a “[...] comunidade escolar será composta por alunos, pais ou responsáveis, professores e pessoal da área técnico-administrativa e de serviços gerais em exercício na instituição escolar (funcionários)”. Há casos em que a referência é feita na medida em que a gestão democrática institui o Congresso Municipal de Educação, com participação de todos os segmentos das comunidades escolares, inclusive funcionários. Registra-se também um caso que visualiza a condição de organização política dos funcionários: “É assegurado aos pais, professores, alunos e funcionários organizar-se por associações, agremiações e outras formas de articulação”.

Este estudo demonstra que poucos SME designam de funcionários aqueles que atuam na educação escolar pública em funções de apoio, e nenhum refere-se a funções específicas, tais como as relacionadas com alimentação, limpeza e serviços gerais, disciplina, vigilância, transporte, secretaria ou de apoio a laboratórios e ambientes de ensino. Grande parte dos municípios os identifica simplesmente como servidores: “[...] servidores públicos não membros do magistério, no exercício de funções auxiliares e de suporte”, o que os situa não pelo seu espaço profissional específico no interior da escola, mas pelo não pertencimento ao grupo do magistério.

As leis de SME identificam tais servidores como parte da categoria trabalhadores/profissionais da educação e vinculam a este grupo compromissos de formação, carreira e outros apoios.

Elementos conclusivos

Em boa hora, o artigo 61 da LDB (BRASIL, 1996) foi ampliado pela Lei nº 12.014 de 06 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), passando a considerar profissionais da educação escolar básica os que estão em efetivo exercício neste nível de ensino e têm formação em cursos reconhecidos. Com esta alteração, passam, no âmbito federal, à condição de trabalhadores em educação os que tiverem formação específica mediante curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Como foi demonstrado, os municípios do Rio Grande do Sul já manifestaram tal entendimento nas leis de SME, incluindo como profissionais ou como trabalhadores da educação os servidores públicos/empregados/servidores designados para a rede escolar municipal. As exigências que agora se pronunciam no âmbito federal exigirão, sem dúvida, o detalhamento e a agilização de propostas de sua formação.

Ainda que no Brasil um dos padrões de elaboração e de formulação de documentos das políticas decorra de sua origem - geralmente, no núcleo do Estado, nunca da periferia, pois “[...] primeiro sai uma lei ou um decreto federal, a partir da qual leis ou decretos estaduais são promulgados e, em função desses todos, saem leis ou decretos municipais” (CUNHA, 1981, p. 5) –, constata-se que há um promissor e saudável movimento de estruturação das políticas educacionais em nível local, do qual um dos exemplos é a criação de sistemas municipais de ensino. É um movimento não extensivo a todos os municípios, não homogêneo, que atinge níveis diferentes de maturidade.

Reafirma-se, com Dourado (2007), que não se pode reduzir a análise das políticas educacionais e da gestão educacional à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução. Os processos de construção de políticas são complexos. Acolhem e articulam certos interesses e silenciam outros, favorecem a uns grupos enquanto descartam os interesses de outros. A complexidade situa-se também no fato de que os espaços de prática não são de mera execução, mas de reelaboração e apropriação política. Ora, as leis de SME constituem apenas uma “fase” do processo pelo qual passam as políticas. É, entretanto, relevante que as políticas educacionais sejam consideradas neste momento e forma de declaração, como o de autorização da política pública - leis aprovadas (STROMQUIST, 1996).

Compreende-se, portanto, que os textos legais são uma fase do processo de articulação das políticas educacionais, uma fase à qual não pode ser reduzido todo o processo, frente à qual não pode ser esquecido o contexto das práticas escolares, com suas forças e limitações. Compreende-se também que os textos legais silenciam certos interesses, enquanto privilegiam outros, embora as forças de tais interesses conflitantes continuem processos de articulação, buscando expressão, fluindo de diferentes formas por entre instituições e interações sociais. Ou seja, sabe-se que uma afirmativa

expressa na lei pode não receber expressão operacional, pode tornar-se inoperante pela inércia dos que teriam a responsabilidade de a implementar ou pode ser suplantada por forças e interesses contrários, que, num determinado momento histórico, conseguem se articular e formular-se, assumindo formas operacionais.

Mesmo que os textos legais sejam produzidos por negociação, avaliação, reescrita e passem por diferentes comissões, avaliações técnicas, legislativas, consulta a associações e grupos, quando são recortados, acrescidos, substituídos, seu conteúdo revela uma intenção estruturadora. Ou seja, as leis e outras formas de expressão das políticas, ao definir instituições, estabelecer processos, normatizar e regulamentar ações, se constituem em políticas estruturadoras, estabilizando o funcionamento, os papéis, as finalidades, a forma de organização, ou seja, institucionalizando a educação. Assim, as leis que nascem na instância municipal acatam certos temas, articulam, institucionalizam e estruturam processos mais sintonizados com interesses e forças de âmbito local, embora também sensíveis a processos de desençaixe. Estas leis são elementos do *mundo constitucional*, conforme Frey (2000), apesar de estarem constantemente correndo o risco de seguir cursos não autonomistas.

As leis de SME identificam, talvez num nível ainda não plenamente satisfatório, os funcionários da educação escolar pública, ora os incluindo como trabalhadores/profissionais da educação, ora designando-os como funcionários da educação, ora dando-lhes espaço no trabalho coletivo nas escolas e na rede municipal de ensino. Esta identificação sinaliza para as possibilidades da autonomia local e para a importância de iniciativas produzidas localmente.

Muito há que avançar em termos de profissionalizar os funcionários da educação escolar pública, mas podem-se identificar iniciativas importantes e promissoras no âmbito municipal.

Recebido em outubro de 2009 e aprovado em novembro de 2009.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: set. 2009.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/legislacao>>. Acesso em: jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer homologado nº 16/2005**. Despacho do Ministro, publicado no DOU de 28 out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb016_05.pdf>. Acesso em: jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

Resolução nº 5/2005. Republicada no DOU de 9 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb05_05.pdf>. Acesso em: jan. 2010.

_____. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: ago. 2009.

CUNHA, Luis Antonio. A reorganização do campo educacional: as conferências de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 3, n. 9, p. 3-48, maio 1981.

DOURADO, Luis Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 100, p. 921-946, 2007.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

FUNCIÓNÁRIOS são eleitos para direção de escolas. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 25 out. 2003.

SCHNEIDER, Carlos Evandro. **Funcionários de escola: coadjuvantes ou figurantes da escola pública?** 2009. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – UNISINOS, São Leopoldo, 2009.

STROMQUIST, Nelly P. Políticas Públicas de Estado e equidade de gênero. **Revista Brasileira de Educação**, n. 1, p. 27-49, jan/abr. 1996.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos Escolares: implicações na gestão da Escola Básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 180 p.

_____. Terceirização e democratização na instituição escolar: serviços de merenda e limpeza. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**, v. 21, p. 115-135, 2005.

Anexos – Tabela e Quadro

Tabela – Quantitativo de leis de SME que mencionam funcionários da educação escolar pública por ano de criação

Designação	Leis criadas entre		Percentual frente ao total de municípios que referem funcionários
	1997–2002	2003–2008	
Refere os membros do magistério e demais servidores dentre os <i>profissionais da educação</i>	37	52	64%
Refere os membros do magistério e os demais servidores dentre os <i>trabalhadores da educação</i>	3	15	13%
Refere <i>funcionários</i>	12	7	13%
Refere funcionários em processos de gestão democrática	3	11	10%

Fonte: Elaborada pelos autores a partir da consulta às leis de SME entre os anos de 1997 a 2008.

Quadro – Comparativo das atividades desenvolvidas por funcionários da educação escolar pública

Atribuições ¹	Nome da Função	Nível de escolaridade	Redes de ensino
1) Auxilia na parte administrativa; conhece o que a escola oferece, qual a capacidade de atendimento, número de alunos, professores e de turmas, conhece todos os profissionais que trabalham nela e pode informar qual é a função, horário de atendimento e sala de cada um. É responsável por boletins, informativos, quadros de avisos e atendimento ao público.	Agente Educacional II – Administração Escolar	Curso Superior	Estadual do RS
	Secretário de Escola ou Secretário Escolar	Ensino Médio Completo	Municipal de Triunfo/RS Municipal de Acegúá/RS Municipal de Antônio Prado/RS Municipal de Bento Gonçalves/RS
2) Executa tarefas inerentes ao preparo e distribuição das merendas, selecionando, preparando e distribuindo os alimentos, para atender ao programa alimentar dos estabelecimentos educacionais.	Auxiliar Administrativo	Curso Técnico em Secretariado	Municipal de Quitunde/AL
	Agente Educacional I – Alimentação	Curso Técnico Pós-médio de Secretário Escolar	Distrito Federal
	Merendeira	Ensino Médio completo	Municipal de Estrela/RS
3) Cuida da segurança e do comportamento nas dependências e proximidades da escola. Orienta estudantes sobre regras e procedimentos, regimento escolar e analisa fatos. Organiza o ambiente escolar como um todo.	Cozinheira	Ensino Médio	Estadual do RS
	Agente Educacional II – Interação com o Educando	Ensino Fundamental mais experiência comprovada	Municipal de Cachoeirinha/RS
	Agente Educacional IV – Monitor de Escola ²	Curso Superior	Estadual do RS
	Auxiliar de disciplina	Ensino Médio	Municipal de Arroio do Padre/RS
4) Desenvolve atividades de zeladoria, jardinagem, vigilância e circulação de documentos; conservação e boa aparência dos prédios dos estabelecimentos; cuidar de instalações elétricas, hidráulicas, sanitárias. Responsável pela limpeza das salas, do pátio, da cozinha e dos banheiros. Respeitando normas de higiene da vigilância sanitária, conhecer os horários em que pode entrar em cada ambiente de modo a não interferir na rotina dos usuários .	Agente Educacional I – Manutenção de infraestrutura ³	Ensino Médio	Estadual do RS
	Auxiliar de serviços escolares		Municipal de Estrela/RS
5) Realiza atividades que englobam a nutrição escolar/merendeira; limpeza, vigilância/transporte, segurança e agente de pátio, dentro das unidades escolares.	Operário ⁴		Municipal de Anta Gorda/RS
	Apoio Administrativo Educacional	Ensino Fundamental	Estadual de MT

Atribuições¹	Nome da Função	Nível de escolaridade	Redes de ensino
6) Executa atividades de natureza física que envolvem limpeza do ambiente escolar e o preparo de alimentos. Efetua limpeza de pátio e dependências externas da escola, prepara e serve merenda.	Servente de escola	Ensino Fundamental incompleto, Alfabetizado	Municipal de Arroio do Padre/RS
7) Realiza atividades de arquivo, protocolo, estatística, atas, transferências escolares, boletins, relatórios relativos ao funcionamento das secretarias escolares e do órgão central da instituição da educação básica; multímeios didáticos (operar aparelhos eletrônicos, tais como: televisor, projetor multimídia, computador, calculadora, fotocopadora e outros recursos didáticos de uso especial), <i>atuando ainda, na orientação dos trabalhos de leitura nas bibliotecas, laboratórios de informática e de ciências.</i>	Técnico Administrativo Educacional	Ensino Médio	Estadual de MT

Fonte: Este Quadro foi construído consultando Schneider, 2009, e os seguintes endereços eletrônicos: http://www.objetivas.com/docs/023_2009_edital_abertura_inscricoes_triufo.pdf; <http://www.pconcurso.com.br/concurso/pconcurso.com.br/concurso/prefeitura-de-bento-goncalves-rs-48-vagas>; http://www.objetivas.com/docs/001_2009_edital_abertura_inscricoes_antonia_gorda-rs-oferece-21-vagas-de-ate-7111; <http://www.pconcurso.com.br/concurso/secretaria-de-estado-de-educacao-mt-200-vagas>; <http://www.pconcurso.com.br/concurso/secretaria-de-educacao-mt-5503-vagas>; <http://www.pconcurso.com.br/concurso/prefeitura-de-sao-luiz-do-quilunde-al-238-vagas>; http://www.cpers.org.br/imagens/legislacao/plano-de-carreira_funcionariosdeescola.htm; http://www.al.rs.gov.br/Legis/M010/M0100099_ASP?Hid_Tipo=TEXT&Hid_TodasNormas=518&Hid_Texto=4; <http://matematicapratica.com/index.php?quem-somos&editais/details/2841-secretaria-de-estado-da-educacao-assistente-de-educacao-2o-grau.html>.

Obs: O Quadro problematiza muitas questões com referência aos funcionários da educação escolar pública.

Notas

- 1 A descrição de atribuições, feita com base em documentos das redes referidas e na descrição de Kelly Roncato – Revista Profissão Mestre, jul. 2005, tem o objetivo de demonstrar que os funcionários não compõem um bloco homogêneo e mesmo assumindo designações como merendeira, servente, secretário de escola, etc., diferenciam-se muito entre si.
- 2 Antigo monitor de escola, que com sua nomenclatura alterada, também, passa a entrar em processo de extinção.
- 3 Integram e passam a receber essa denominação os cargos de servente, zelador e contínuo.
- 4 Alguns municípios utilizam operários de outras secretarias cedidos à educação para suprir a falta dos próprios funcionários.

Public Education Employees *The treatment given by the municipalities*

ABSTRACT: This article deals with the dimension of autonomy of the Municipal Education System (SME) organization in Rio Grande do Sul (RS) and analyzes the conception given of the school employees in the municipalities' educational policies. It discusses the SME's laws in RS, relating the adopted form to the date of the law, demonstrating how the majority of municipalities conceive since 1997, the public school employees.

Keywords: Educational Systems. Education professionals' formation. Public school.

Funcionarios de la educación pública *La concepción de los municipios*

RESUMEN: El artículo trata de la dimensión de la autonomía de la organización del Sistema Municipal de Enseñanza (SME) de Rio Grande do Sul (RS) y analiza como los funcionarios de la escuela son percibidos en las políticas educacionales municipales. Discute las leyes del SME de RS, relacionando la forma adoptada con la fecha de la ley y mostrando como la gran mayoría de los municipios concibe, desde 1997, los funcionarios de la educación escolar pública.

Palabras-claves: Sistemas de enseñanza. Formación de profesionales de la educación. Escuela pública.

Employés de l'éducation publique *La conception donnée par les municipes*

RÉSUMÉ: Cet article considère la dimension de l'autonomie de l'organisation du Système Municipal d'Enseignement (SME) de l'état du Rio Grande do Sul (RS) et analyse comme les employés d'école sont perçus dans les politiques éducationnelles municipales. Il fait aussi la discussion sur les lois du SME du RS, en rapportant la forme adoptée à la date de la loi. Il démontre, conséquemment, comme la grande majorité des municipes analysés conçoivent, à partir de 1997, les employés de l'éducation scolaire publique.

Mots-clé: Systèmes d'enseignement. Formation de professionnels de l'éducation. Ecole publique.

Projeto Arara Azul

Pioneiro na construção da identidade

GUELDA CRISTINA DE OLIVEIRA ANDRADE*

JOCILENE BARBOZA DOS SANTOS**

RESUMO: Ao resgatar a trajetória de negação da formação dos funcionários(as) de escola no Brasil, o artigo indica os avanços no processo educacional das experiências de Mato Grosso (MT), evidenciando as legislações que legitimaram os direitos e a omissão de estudiosos, gestores e educadores sobre o tema. Aborda a necessidade da formação inicial e continuada de funcionários(as) e problematiza os cursos que vão se conformar no perfil do profissional e seus responsáveis.

Palavras-chave: Funcionário de escola. História da Profissionalização. Valorização profissional. Qualidade na educação.

Introdução

É importante uma retrospectiva histórica da formação dos(as) funcionários(as) de escola, no momento em que estamos construindo o novo Plano Nacional de Educação (PNE), tendo em vista que ela tem reflexos diretos na qualidade da educação. Formação que está sendo reivindicada há mais de duas décadas por toda a categoria e por aqueles que entendem a educação no sentido macro.

Tínhamos uma visão conservadora, fruto de uma concepção empirista, segundo a qual para ser funcionário de escola era necessário apenas limpar bem, cozinhar

* Especialista em Gestão Escolar. Foi Diretora da E.E. São José (Pontes e Lacerda/MT); Secretária de Funcionários do Sintep/MT. E-mail: <gueldasol@hotmail.com>.

** Especialista em Desenvolvimento Regional Agroflorestal. Técnica Administrativa Educacional da Rede Pública de Educação de Mato Grosso; Vice-Presidente do Sintep/MT. E-mail: <joaf@bol.com.br>.

bem, datilografar bem ou, ainda, ser amigo do prefeito da cidade. Esse perfil de funcionário não atende à escola do século XXI. A busca pelo aperfeiçoamento intelectual vem ocupando espaço gradativamente em todas as esferas da sociedade, visto que o mecanismo de seleção da mão-de-obra é o conhecimento.

A escola é entendida como a instância mais democrática da sociedade e deveria ser a responsável por despertar a consciência política de cada cidadão que por ela passar, ao invés de permanecer como cenário seletivo, palco de muitas injustiças e desmandos. A deficiência que a escola tem em se articular para as diferentes situações pode ser atribuída, também, à ausência de profissionalização adequada aos atores em questão.

Iniciamos esse artigo, descrevendo as conquistas alcançadas, a participação de cada confederação, de cada entidade envolvida, dos debates ainda calorosos sobre formação inicial e continuada, da necessidade dos cursos técnicos de nível médio e superior, do impacto da profissionalização na qualidade da educação. Enfim, de todos os avanços até chegarmos à sanção da Lei nº 12.014 (BRASIL, 2009), que dispõe sobre o reconhecimento dos(as) funcionários(as) como “profissionais da educação”.

Esse processo é feito com riqueza de detalhes, porque cada momento histórico tem uma simbologia. Somos conscientes das decepções que tivemos, entretanto, seguros do fortalecimento do espírito que nos manteve vivos e esperançosos para o próximo embate, independente de qual fosse, se político ou militar. Porém, tendo a certeza de que a mudança se faz com a luta de cada um e cada uma.

Trajetória de luta

Na década de 1980, na efervescência da redemocratização do País, os trabalhadores da educação brasileira organizados em associações viviam momentos de intensa mobilização pela valorização profissional. E como estratégia de fortalecimento, o movimento sindical passou a apostar na ampliação dos associados, dentre esses, especialistas em educação (supervisores e orientadores educacionais) e, sobretudo, funcionários de escola.

Segundo Monlevade (2001), os debates em todo o País apontavam para a unificação dos trabalhadores da educação, que veio a ser concretizada nacionalmente no Congresso de Educação em Aracaju/SE, quando a Confederação dos Professores do Brasil (CPB) se transformou em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Em Mato Grosso, o processo de unificação sindical aconteceu antecipadamente, pois no III Congresso da entidade, em 1986 a Associação Matogrossense de Professores (AMP) acolheu os funcionários de escola, após incansável trabalho de convencimento desses junto aos congressistas, passando a denominar-se

Associação Matogrossense dos Profissionais da Educação (AMPE), que em 1988 transformou-se no Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (Sintep/MT).

Apesar do cenário conjuntural recomendar a filiação em massa dos funcionários nos sindicatos estaduais de trabalhadores da educação básica pública, para somarem na intensificação da luta, que deveria se dar na mesma proporção do patamar de desvalorização profissional que os trabalhadores em educação viviam, São Paulo e o Distrito Federal decidiram manter os sindicatos de funcionários (Afuse¹ e SAE², respectivamente) separados dos de professores, por não entenderem a necessidade de um movimento de unificação (MONLEVADE, 2001). Já no Paraná, segundo o autor acima citado, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação (Sinte), que congregava apenas os funcionários de escola, se unificou à então Associação dos Professores do Paraná (APP)³. Dessa forma, foram respeitadas as especificidades nos estados, sem prejudicar a essência da unificação consolidada na entidade nacional.

É importante registrar que a história de subalternidade dos funcionários de escola, tão claramente narrada por Monlevade (2001), aliada à diversidade de organizações na base (associações próprias, associações integradas aos professores e participação em sindicatos de funcionários públicos gerais), dificultou o processo de unificação, mas não impediu que ela acontecesse.

Em meio a essa luta, outra bandeira ganhou expressividade – a valorização dos funcionários da educação, que, segundo Monlevade (2001), delineou os seguintes avanços: a valorização dos funcionários como cidadãos pela escolarização básica e superior, como trabalhador assalariado com a inserção nos planos de carreira, e a valorização como educador através dos cursos de profissionalização.

O movimento em prol da valorização dos funcionários de escola em Mato Grosso, a partir da sua profissionalização, desencadeou uma corrida de retorno aos bancos escolares, com conseqüente elevação de sua escolaridade, uma vez que a educação escolar constitui pré-requisito para a formação profissional, condição *sine qua non* para a valorização nos planos de carreira.

Como foi então construído o conceituado projeto de profissionalização em MT? De acordo com o autor citado, esse debate vinha ocorrendo desde 1987 e 1988 e passou a ser obsessão do Sintep/MT, pois, mesmo após a sindicalização, percebia-se que a falta de escolaridade e de uma identidade profissional limitava a atuação dos funcionários no sindicato e na escola, relegando-os a um papel secundário, reforçando assim a condição de subalternidade.

Foram então promovidas diversas reuniões e seminários com os funcionários de escola, que definiram aspectos importantes rumo à sua valorização, como a necessidade de identificar novas categorias funcionais, que deveriam ser construídas a partir de cursos técnicos educacionais, sob uma base comum pedagógica.

O resultado foi a concepção e formulação de quatro cursos técnicos: Técnico em Administração Escolar, Técnico em Multimeios Didáticos, Técnico em Alimentação Escolar e Técnico em Manutenção de Infraestrutura Escolar.

Essas foram as categorias funcionais identificadas que no momento atendiam as necessidades de ações correlatas ao processo de ensino-aprendizagem, o que não significa que se esgotaram nelas as necessidades da escola numa perspectiva de formação integral, e que outras identidades categoriais não possam vir a surgir posteriormente. Prova disso é que, em discussões seguintes nas entidades filiadas a CNTE, surgiram as identidades funcionais do Técnico em Orientação Escolar e Técnico em Desenvolvimento Infantil e, atualmente, o Eixo Tecnológico Apoio Educacional incluiu ainda as formações técnicas de nível médio em Biblioteconomia e Orientação Comunitária.

Com o objetivo principal de imprimir nesses profissionais o perfil de educadores, a proposta de formação profissional, segundo Monlevade (2001), incluiu um bloco de disciplinas de educação geral, outro de disciplinas técnicas-específicas de cada categoria (identidade) e o bloco de disciplinas pedagógicas.

A luta para a implantação da profissionalização no estado, embora vitoriosa não foi fácil. Dois governos se passaram sem que o projeto de formação profissional proposto pelo Sintep/MT fosse implantado. Em um desses governos, a profissionalização chegou a ser contemplada na legislação, porém, de acordo com o autor, ficou apenas no compromisso. Em outra gestão foi nomeada uma comissão para tratar do assunto, mas não chegou a resultados práticos.

Em 1993, finalmente, o prefeito de Cuiabá, Dante de Oliveira, adotou o Projeto do Sintep/MT, numa demonstração de abertura para as mudanças e desejo de imprimir na educação municipal uma marca de qualidade.

Monlevade (2001) narra que proferiu a aula inaugural do Curso de Profissionalização aos funcionários de escola, do município de Cuiabá, em março de 1995, para quatro novas categorias de educadores técnicos em nível médio, que já haviam sido reconhecidas oficialmente através da aprovação pela Câmara Municipal da nova Lei Orgânica do Magistério Público.

Com a sanção da Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Lei Complementar nº 050, 1998a), em outubro de 1998, foi a vez de MT reconhecer oficialmente o caráter de profissionais da educação dos quatro cursos técnicos. Enfim, após a unificação sindical, chegou também a unificação na carreira.

Ao mesmo tempo em que os funcionários foram incluídos na Carreira dos Profissionais da Educação Básica, foram também contemplados ao lado dos segmentos professores, pais e alunos, como integrantes dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar (CDCE), regulamentados através da Lei nº 7.040, de 1998, de Gestão Democrática do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (MATO

GROSSO, 1998b), que prevê ainda que os funcionários de escola devidamente profissionalizados também possam concorrer à função de diretor de escola, que constitui cargo eletivo.

As primeiras turmas do Projeto de Profissionalização dos Funcionários da Educação, denominado Projeto Arara Azul, foram compostas em 1998, contemplando os funcionários da rede estadual e tendo como um dos princípios norteadores, segundo o Projeto de Profissionalização dos Funcionários da Educação, Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT), a interação entre educação e prática social, integrando conhecimento às práticas vivenciadas pelos funcionários no seu cotidiano profissional.

Quando gestado no âmbito do sindicato, o projeto foi pensado para além da formação em serviço, ou seja, como curso profissionalizante na área da educação, a ser oferecido nas instituições públicas de ensino para a comunidade. De acordo com Monlevade (2001), a formação em serviço foi priorizada, por considerar a necessidade de concretizar identidades profissionais propostas, mas não consolidadas.

O Projeto de Profissionalização em Mato Grosso, graças à luta da categoria, vem aos poucos trazendo suas contribuições para a educação pública. Um aspecto positivo facilmente identificado pelos cursistas diz respeito à melhoria da qualidade das relações humanas entre os funcionários, propiciada por maior aproximação e convivência entre esses trabalhadores, com troca de experiências sobre o seu fazer cotidiano.

Porque Projeto Arara Azul? Segundo registros do Projeto de Profissionalização dos Funcionários da Educação, Seduc/MT, o nome, que faz alusão à espécie *Anodorynchus hyacinthinus*, conhecida popularmente como arara azul, foi atribuído ao projeto de profissionalização porque se trata de uma espécie extremamente curiosa e inteligente, que possui alto poder de observação e concentração, vive em bandos ou em pares e está sendo preservada da extinção. A profissionalização propõe a valorização e o resgate social da profissão e requer a adaptação dos funcionários a situações diversas na vida pessoal e profissional.

O Projeto Arara Azul atendeu a quase 100% da demanda dos funcionários na rede Estadual. Segundo dados da Seduc/MT, há atualmente 5.120 funcionários de escola profissionalizados pelo projeto que, para ser desenvolvido, contou com as parcerias entre Centros de Formação e Atualização de Professores (Cefapros), unidades escolares, assessorias pedagógicas, Sintep/MT e Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat), com palestras, seminários e disponibilidade dos laboratórios de informática.

A experiência pioneira da profissionalização em Mato Grosso extrapolou seus limites geográficos e foi implantada posteriormente em Mato Grosso do Sul, no Acre e no Distrito Federal (MONLEVADE, 2001), sempre tendo como base a formação em serviço e as quatro habilitações. Acre e Mato Grosso do Sul acrescentaram as identidades de Técnico em Desenvolvimento Infantil e Técnico em Orientação Educacional.

Após mudança de Governo, em 2003, houve a interrupção do Arara Azul. Com a intervenção do Sintep/MT e mobilização da categoria, o governador Blairo Maggi o retomou, porém, com a carga horária reduzida, sem o mesmo entusiasmo e comprometimento do governo anterior.

Em 2005, a Seduc/MT atendeu às últimas turmas do Projeto Arara Azul, voltando a atuar na formação profissional dos funcionários de escola, em 2007, através do Profucionário - curso de educação em nível médio a distância, que, inspirado no Arara Azul, oferece formação profissional de Técnico em Educação em quatro habilitações: Gestão Escolar, Multimeios Didáticos, Alimentação Escolar e Infraestrutura e Meio Ambiente.

O impacto na qualidade da educação

É imprescindível falar da importância e dos resultados positivos da escolarização e qualificação profissional na educação, já que temos o entendimento de que “todos” os que trabalham na escola possuem o papel de educar. Ao pensar uma “Escola Democrática” não podemos nos esquecer de que os atores do processo devem estar preparados para as diversas situações encontradas no âmbito escolar.

Como será construído o currículo para atender esses profissionais? Primeiro, enquanto ser humano dotado de potencial e limitações, depois como profissional apto a intervir nas decisões à sua volta, suscetível à construção do futuro de uma escola melhor e, automaticamente, de uma sociedade superior a que temos.

Apesar dos incansáveis debates feitos por João Monlevade nas décadas de 1980 e 1990, e que o faz com propriedade, sobre a profissionalização, este ainda é um tema polêmico, que merece relevância. Tanto a profissionalização como a escolarização são dívidas sociais com os funcionários de escola.

Após inúmeras lutas e conquistas, ainda enfrentamos a dificuldade dessa profissionalização se solidificar, se transformar em *política de Estado* e deixar de ser *política de governo*. O que vimos até então são políticas emergenciais, para atender a demanda do momento. A visão é profissionalizar os funcionários de escola que já são servidores públicos, que ingressaram no concurso público sem o menor pré-requisito para o cargo e/ou função.

O concurso público efetivado é extremamente formal e/ou superficial. O candidato se inscreve para a função de Técnico em Alimentação Escolar e o que predomina na avaliação é língua portuguesa, matemática e conhecimentos gerais. Não contém nada específico do cargo e/ou função que vai exercer se aprovado no concurso. Assim acontece com a função de Técnico em Infraestrutura Escolar e com os demais cargos e/ou funções na educação. Não foi pensada uma identidade precisa para esse profissional.

A ampliação dos cursos técnicos nas habilitações já citadas e nas duas novas nomenclaturas que estão no Catálogo Nacional, recentemente (Biblioteconomia e Orientação Comunitária), é fundamental para ingresso no concurso público. Portanto, é necessário que haja algo que chame a atenção da sociedade para ingressarem nos cursos técnicos com as referidas habilitações. A profissionalização, por si só, não corresponde às expectativas desse profissional, é preciso pensar em uma graduação para atendê-lo. Os debates de quais cursos irão atender a necessidade do funcionário de escola são diversos. Nessa linha, também presenciamos diferentes defesas: se devem permanecer tecnólogos, se devem ser graduados ou licenciados, enfim, ainda não chegamos a um denominador comum. E não percebemos empenho para solucionarmos esses impasses, a luta permanece laboriosa.

Nos discursos carregados de preconceito e violando a ética fica explícita a negação desse ator no processo histórico da educação. Os funcionários de escola foram reconhecidos como educadores em todas as instâncias da legislação, porém, a negação ainda não foi superada entre os “pares” e na própria sociedade. Negar o funcionário de escola é a negar o processo educacional no Brasil, é negar a gestão democrática no interior das unidades escolares, a negação da democracia no seu cerne, é negar a existência humana.

É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. (FREIRE, 1996, p. 60, grifo nosso).

Um dos caminhos para desmistificar esse profissional, tirando-o do anonimato, é a profissionalização. É através dela que o indivíduo se tornará apto para as diversas situações no cotidiano escolar, e preparado para enfrentar os possíveis obstáculos na sociedade. Após a profissionalização, esse indivíduo terá maior segurança para reivindicar direitos: piso salarial e jornada de trabalho digna. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 1996, p. 59).

Formação inicial e continuada, um desafio

No que tange à profissionalização, ainda temos alguns impasses e desafios a serem superados. Apesar da maioria dos gestores municipais já terem assumido compromisso com o Plano de Ações Articuladas (PAR), do Ministério da Educação, há muitos que ainda resistem, negam o número real de funcionários a serem profissionalizados, não proporcionam condições para o trabalho ser efetivado. Outro desafio é a qualidade do curso ofertado, visto que temos um único Tutor ministrando as quatro

habilitações. O módulo pedagógico é ministrado com habilidade, porém, os específicos, com apenas um Tutor para ministrá-los, é impossível: eles não são ministrados com a mesma qualidade que o pedagógico, apesar do esforço dos tutores. Isso tem sido motivo para que a Coordenação Executiva Estadual do Profuncionário tenha se reunido com o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), para juntos pensarmos ações e aprimorar o trabalho.

A qualidade da educação depende de toda a estrutura escolar, perpassando toda a liderança organizacional compartilhada, o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), com sua coletividade, o grau de comprometimento e de responsabilidade de cada ator envolvido no processo, entre outros fatores determinantes, e um deles é a profissionalização.

Partindo dessa premissa, podemos afirmar que todos são extremamente importantes no interior da escola, cada um reservado à sua proporção, porém, com sua função indispensável ao papel de educar. Assim, é inaceitável que a escola continue sendo apenas espaço de disputa ideológica e de decisões políticas, sendo portadora de uma riqueza imensurável, que se configura no potencial humano. A escola deve ser percebida como instituição responsável por um papel que vai além da disputa e tomada de decisões, que tenha um propósito de construção de uma sociedade justa e solidária.

Os atores que compõem a instituição escola, necessitam notavelmente de refletir, rever alguns conceitos, principalmente sobre como usar o potencial humano que possui, "é necessário que o homem descubra o próprio homem" no espaço e no tempo que está vivendo, com o intuito de fortalecer o "Sistema Democrático" e abrir uma nova fase no desenvolvimento econômico e social desse País. (ANDRADE, 2008, p. 65).

Se considerarmos que todos no interior da escola são educadores, é pertinente lembrar que temos um problema de ordem cultural a ser superado, pois os professores estão há 30 ou 40 anos à frente dos funcionários em muitos aspectos, principalmente no que tange à formação continuada. Ainda ouvimos que o problema é o nível de conhecimento, que os debates feitos pelos professores não dizem respeito aos(as) funcionários(as), entre outros argumentos às vezes desrespeitosos. Esse discurso anda na contramão do que a Lei de Gestão Democrática propõe.

Ao admitir um aluno com deficiência física ou mental, fica subentendido que a escola inteira está recebendo a criança e deve estar preparada para atendê-la, e não apenas o(a) professor(a). Nessa ótica, é impossível negar a formação a esse(a) profissional. Como será preparado(a) se não há unidade no interior da escola visando o mesmo objetivo? O exemplo que colocamos é apenas um dos problemas vivenciados pelos (as) funcionários (as) nas escolas do estado, entre outras mazelas.

Presenciamos em seminários e outros eventos sobre educação, discussões sobre formação de professores e uma preocupação constante sobre isto, enquanto que os

funcionários nem são lembrados. Encontramos diversas obras tratando da formação de professores, mas não o mesmo em relação à formação de funcionários e desconhecemos outro estudioso, além de João Monlevade.

Na obra de Maurice Tardif, *Saberes docentes e formação profissional*, em vários momentos ele se refere ao trabalho do professor com admiração e dá liberdade para que o mesmo desenvolva sua função com propriedade. O autor se debruça com convicção sobre seu objeto e o resultado é belíssimo: “[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber fazer específico ao ofício de professor.” (TARDIF, 2008, p. 237)

É comum que autores como Tardif, ao se referirem ao trabalho escolar tomam apenas o professor como objeto de estudo. Por que só o professor? Esse questionamento parte do pressuposto de que a educação deve ser pensada em sua totalidade. Assim, teríamos um entendimento democrático e uma visão macro do processo educacional. Isso demonstra que, apesar dos avanços, ainda há um longo caminho a percorrer até o reconhecimento social da profissão.

Com certeza, esta observação daria um excelente objeto de estudo, entretanto, não é esse o objetivo no momento, mas, sim, demonstrar o quanto esse ator da instituição escola, o(a) funcionário, é negado. Tardif fala do professor, da beleza de ensinar e de aprender com riqueza de detalhes e temos convicção de que a obra foi pensada visando à qualidade da educação. Porém, grandeza do objeto está no significante e não apenas no significado.

Em abril de 2009, no Encontro Estadual de Funcionários em Cuiabá, a representação da Seduc/MT deixou tácito que não era mais possível ignorar o funcionário de escola, mas perceber a necessidade de admiti-lo como educador, reconhecendo que ele necessita de formação continuada, assim como os professores. Esse foi um momento ímpar, singular na história dos funcionários. Foi o momento para darmos o primeiro passo rumo a uma política de formação continuada para os funcionários de escola.

A primeira vez que os funcionários de escola foram lembrados em um Seminário de Formação, pensando a formação continuada para a Área 21⁴, foi no mês de julho de 2009. Nessa formação já estavam presentes os formadores da Área 21 que iriam atuar nos Cefapros, até então entendidos como Centros de Formação dos Professores, com o intuito de atender todos os profissionais da educação, já que o Projeto Sala de Professor, de formação continuada direcionado pelos Cefapros, não atendia a demanda dos profissionais da educação na íntegra.

Esse espaço dentro do Cefapro também foi mais uma conquista do Sintep/MT de reaver um espaço adquirido e ainda não apropriado pelos funcionários, tímidos diante de um cenário repleto de preconceito. E ainda precisamos repensar o nome

do projeto, tendo em vista que, Projeto Sala de Professor não é um nome acolhedor, pensando o processo ao longo da história. Neste momento, temos que reunir e/ou canalizar todas as forças com um único objetivo: o de transformar a educação brasileira. Assim, fica a sugestão para Projeto Sala do Educador, que acolhe todos os profissionais da unidade escolar.

Considerações finais

É indiscutível que esses profissionais da educação de Mato Grosso tiveram inúmeros avanços, comparados a outras unidades da Federação. Foram conquistas laboriosas, através da luta organizada dos trabalhadores da educação. Essa organização tem impactado em todo o cenário nacional e tem sido fonte de inspiração para vários estados que ainda continuam negando a existência dos(as) funcionários(as) de escola, a se estabelecerem para as diversas conquistas profissionais.

No entanto, as conquistas não nos eximem da responsabilidade de nos mantermos atentos para atender às novas demandas que vão surgindo cotidianamente nas redes municipais e estaduais, cada uma com sua especificidade. Ainda é necessário avançar e efetivar os cursos técnicos de nível médio e superiores específicos nas habilitações já citadas e nas demais que surgirem.

Assim, a responsabilidade da luta organizada fica para os sindicatos, associações e sociedade civil. Aos institutos federais e às universidades resta o desafio de efetivarem os cursos, atendendo às necessidades das escolas e do direito de todos os alunos à educação.

É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*. (FREIRE, 1996, p. 65).

Com essas palavras do eterno educador Paulo Freire, fazemos nossas considerações finais, com o compromisso de continuar lutando por uma sociedade que comungue e proponha uma educação que una intelecto e serviço braçal na mesma proporção, pensando a complexidade do homem e valorizando-o enquanto ser humano e enquanto profissional.

Recebido em outubro de 2009 e aprovado em janeiro de 2010.

Notas

- 1 Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo (Afuse).
- 2 Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar do Distrito Federal (SAE-DF).
- 3 A APP foi fundada em 1947 e a partir da unificação a denominação da entidade passa ser Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato).
- 4 É a Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar criada através da Resolução 5/2005 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2005), para incorporar os cursos técnicos de nível médio em educação.

Referências

ANDRADE, Guelda Cristina de Oliveira. **O paradoxo entre Estado, educação e gestão democrática**. 7 ed. Cuiabá: Pau e Prosa comunicações, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>. Acesso em: 17 out. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de nov. de 2005**. Inclui, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 4/99, de 8/12/1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar. Brasília/DF: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb05_05.pdf>. Acesso em: jan. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39 ed. Santa Efigênia, SP: Paz e Terra, 1996.

MATO GROSSO. Diretrizes Educacionais: Secretaria de Estado de Educação. **Lei nº 050/98, que Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso**. Cuiabá: 1998a.

_____. Diretrizes Educacionais: Secretaria de Estado de Educação. **Lei nº 7040/98 de Gestão Democrática do Ensino Público Estadual de Mato Grosso**. Cuiabá: 1998b.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Educação Pública no Brasil: contos e descontos**. Ceilândia, DF: Idéia, 2001.

TARDIF, Maurice. **Sabedoria docente e formação profissional**. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

Arara Azul Project

The Pioneer in the construct of identity

ABSTRACT: Rescuing the trajectory of the negation of school employees' training in Brazil, this article points the advances in the educational process, based on the experiences of the state of Mato Grosso, evidencing the legislations which legitimize the rights and the omission of scholars, managers and educators on the theme. Addressing the necessity of initial and continuous training of these employees, and discussing which courses will fit the profile of this professional and who will be responsible to offer them.

Keywords: School employee. History of Professionalization. Professional valorization. Quality in Education.

Proyecto Arara Azul

Pionero en la construcción de la identidad

RESUMEN: Al rescatar la trayectoria de negación de la formación de los funcionarios(as) de escuela en Brasil, el artículo indica los avances en el proceso educacional de las experiencias de Mato Grosso (MT), evidenciando las legislaciones que legitimaron los derechos, y la omisión de los estudiosos, gestores y educadores sobre el tema. Aborda la necesidad de la formación inicial y continuada de funcionarios(as) y problematiza los cursos que van a encajarse en el perfil del profesional y sus responsables.

Palabras-claves: Funcionario de escuela. Historia de la Profesionalización. Valorización profesional. Calidad en la educación.

Projet Arara Azul

Pionnier dans la construction de l'identité

RÉSUMÉ: En observant aux jours d'aujourd'hui la trajectoire de négation de la formation des employé(e)s d'école au Brésil, l'article signale les avances le long du processus éducationnel des expériences de l'État de Mato Grosso et souligne les législations qui ont légitimé les droits et l'omission de savants, gestionnaires et éducateurs à propos du thème. L'approche est faite sur la nécessité de la valorisation, de la formation initiale et continuée de ce(tte)s employé(e)s, et on problématise les cours qui vont être adéquats pour ce profil de professionnel et leurs responsables.

Mots-clés: Employé de l'école. Histoire de la professionnalisation. Valorisation professionnelle. Qualité de l'éducation.

Tutoria no curso de formação

Uma experiência concreta

MARIA LÚCIA GOMES MEIRELES*
MARIA APARECIDA MOREIRA**
IRACI BALBINA GONÇALVES SILVA***

RESUMO: O artigo procura refletir sobre a experiência tutorial no curso Profucionário para os profissionais das redes de ensino, buscando ressaltar as especificidades das funções e do perfil profissional do tutor/educador nas escolas públicas. Argumenta que o trabalho pedagógico do tutor no referido curso trata-se de uma ação concreta e fundamental na reversão da dívida histórico-social com os funcionários que têm sofrido o processo de alienação típico do modo de produção capitalista.

Palavras-chave: Profucionário. Funcionário de escola. Formação. Tutoria. Conscientização.

*“não é ninguém, não senhora, é o padeiro.
Assim ficara sabendo que não era ninguém...”*

Rubem Braga

Introdução

O Profucionário, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), é um curso técnico de profissionalização dos funcionários da educação não docentes, com duração de dezoito meses e habilitação em quatro áreas: técnico em gestão escolar, técnico em alimentação escolar, técnico em meio ambiente

* Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino e Administração Escolar. Professora Formadora do Núcleo de Tecnologias Educacional de Silvânia (GO) e Coordenadora do Profucionário em Silvânia (GO). *E-mail:* <malu.gm@hotmail.com>.

** Especialista em Ciências da Natureza. Professora Formadora do Núcleo de Tecnologias Educacional de Silvânia (GO) e Tutora do Profucionário. *E-mail:* <mcidinhamoreira@hotmail.com>.

*** Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Goiás. Professora Efetiva da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Professora Formadora do Núcleo de Tecnologias Educacionais de Silvânia (GO). *E-mail:* <goncalvesiraci@uol.com.br>.

e infraestrutura escolar e técnico em multimeios didáticos. Todas elas têm o objetivo de desconstruir a antiga identidade dos profissionais não-docentes, alienada dos objetivos da escola, e reconstruir uma nova identidade, de educadores profissionais. Esse curso, em Goiás, é oferecido pela Secretaria de Educação de Goiás, em parceria com MEC, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Conselho Estadual de Educação (CEE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (Sintego).

Monlevade (2001) denuncia a negligência geral com respeito aos trabalhadores da educação não-docentes, pois as pesquisas e debates sobre os processos educativos e até mesmo as discussões sobre e na comunidade educativa giram sempre em torno de dois elementos – professores e alunos –, desvalorizando os outros profissionais que contribuem significativamente com a dinâmica da instituição.

Entretanto, os educadores não-docentes estão presentes na educação escolar desde seus primórdios no Brasil. Durante o período colonial, as atividades não docentes eram executadas pelos *irmãos coadjutores* - jesuítas que não estudavam filosofia e teologia, mas desempenhavam funções que iam da arquitetura à culinária. Os *irmãos coadjutores* foram os primeiros funcionários não-docentes do Brasil. Em 1758, os jesuítas foram expulsos das Colônias Portuguesas, levando a educação brasileira ao caos. Em 1772, o Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal, criou as Aulas Régias, que se resumiam a uma sala, ao professor e aos alunos. O espaço geralmente era improvisado na própria casa do professor. Todo o trabalho material era feito pelo próprio professor ou por escravos.

A situação permaneceu assim por muito tempo, com pequenas mudanças, até a chegada da corte portuguesa ao Brasil, em 1808. Mais precisamente, até a criação dos liceus nas províncias, às quais coube, pelo Ato Adicional de 1934, a responsabilidade de organizar e financiar as escolas primárias e secundárias.

Os liceus, no entanto, não garantiram a universalidade do ensino. Barros (2006, p. 17) afirma que “[...] no estado de Goiás, até 1929, o Liceu da capital era a única instituição pública estadual de ensino secundário.” A mudança mais expressiva se deu partir de 1930, quando o contexto socioeconômico brasileiro exigiu maior qualificação da mão de obra e, por consequência, aumento considerável no número de escolas e vagas. Nesse período, houve a necessidade da contratação de outros funcionários para o funcionamento das novas escolas, em prédios de médio e grande porte. Esses novos funcionários passaram a ter atribuições de escrituração escolar, limpeza, segurança e disciplina, dentre outras. Acreditava-se, porém, que, para o desempenho de tais funções, ditas *de apoio*, a qualificação era dispensável. Sem qualificação profissional, desprovidos das características de educadores, eles cumpriam suas funções, aprisionados ao rótulo de cumpridores de tarefas.

Esses funcionários, embora cada vez mais necessários às instituições educacionais, permaneceram ocultos, invisíveis: nas pesquisas, nos discursos, nas decisões, nos processos de formação profissional e até mesmo nas relações entre os diversos atores que compõem a escola. Ainda hoje, dificilmente são incluídos em momentos de estudos, decisões, seminários ou cursos.

O fato inegável é que a escola não é formada apenas por professores e alunos. E é no bojo dessas relações que o dualismo opressor/oprimido se evidencia. Segundo Freire (1987), a violência das opressões se instaura na imposição do **ser menos** e o grande desafio do oprimido é restaurar em ambos a humanidade fragilizada. O Profuncionário surge, então, com o propósito de resgatar a vocação do **ser mais** do funcionário e como prática de liberdade, restaurando a humanidade entre oprimidos e opressores.

Passos decisivos foram dados neste sentido. Em 2006, depois de muitas lutas e tentativas, alguns estados aceitaram o desafio de desenvolver o curso piloto do Profuncionário: Paraná, Pernambuco, Piauí, Mato Grosso do Sul, Tocantins e Goiás. Mato Grosso, diferentemente dos outros, já havia iniciado o processo de formação de funcionários e sua experiência contribuiu para a elaboração do Profuncionário.

Goiás, em 2006/2008, ofereceu 830 vagas, distribuídas em 38 municípios, um dos quais foi Silvânia. Em 2009, expandiram-se as turmas: atualmente, 1497 cursistas estão sendo beneficiados pelo programa, e o município está atendendo a uma segunda turma.

Dentre os vários aspectos dignos de análise, está o do papel do tutor no processo de reconstrução profissional/pessoal destes sujeitos. O presente artigo reflete sobre a experiência de formação exercida pelo tutor no Profuncionário, ressaltando as especificidades de suas funções e seu perfil profissional.

O papel do tutor

O tutor é o responsável direto pela execução do programa. É ele quem faz a mediação entre os módulos pedagógicos e técnicos do curso e o esforço de construção do novo conhecimento e da nova prática, que caracterizam a “transformação” do trabalhador em profissional da educação. Segundo o documento intitulado *Orientações Gerais*, os tutores “[...] desempenham um papel central no Profuncionário” (BRASIL, 2008, p. 36), e, dentre outras exigências, deve acompanhar o processo de aprendizagem e de aquisição de competências e conhecimentos pelos cursistas, supervisionar sua prática profissional e fazer registros do processo de avaliação. Para tanto, é necessário que seja estudioso e interessado em perceber os avanços e desafios na formação de cada cursista. Deve ser capaz de estabelecer uma metodologia baseada no diálogo, no pensar certo. De acordo com a ótica de Freire (2002, p. 17)

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

Nesse sentido, há características pessoais imprescindíveis ao tutor, como a luta pela democratização da escola e, necessariamente, o empenho pela valorização de todos os seus sujeitos, inclusive os profissionais não-docentes, marginalizados ao longo da história.

O papel do tutor é fundamental, pois ele problematiza os assuntos do módulo, articula análises e reflexões sobre as práticas e vivências, instiga o cursista ao estudo, elabora devolutivas nos memoriais e nos *pratiques*, promove ações que possibilitem a construção do conhecimento. Enfim, o tutor deve promover um apoio consistente para que o cursista explore ao máximo o curso e tenha um aprendizado significativo.

A estrutura em Goiás

O Profucionário é um programa de formação de funcionários que já atuam nas redes de ensino, e foi instituído pelo Governo Federal com o objetivo de

[...] desenvolver ações capazes de criar estruturas de valorização, visando a contribuir para reverter a dívida histórica do Estado brasileiro para com o segmento de funcionários da educação. (BRASIL, 2008, p. 5).

Os cursos são oferecidos na modalidade de educação a distância (EAD), com carga horária de 1.260 horas, incluindo um bloco de seis módulos pedagógicos e outro de dez módulos técnicos, além de 300 horas de Prática Profissional Supervisionada (PPS). Em Goiás, quinzenalmente, um sábado é dedicado a atividades presenciais, entre os funcionários cursistas e o tutor. Por elas, os cursistas têm a oportunidade de sanar dúvidas, sistematizar a aprendizagem e partilhar conhecimentos e perspectivas. Vale ressaltar que o tutor é um professor da rede estadual efetivo com carga horária de 20 horas semanais dedicadas a tutoria.

Cada estado tem autonomia para organizar a avaliação e a PPS, contanto que não descaracterize a formação proposta pelo programa, que envolve o estudo dos módulos, a elaboração de memoriais reflexivos, a resolução de *pratiques* e encontros presenciais.

Em Goiás, os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE's), por meio do professor-orientador, ficam com a responsabilidade de organizar as turmas, acompanhar o trabalho do tutor e ser o elo entre este e a coordenação estadual. O professor orientador é lotado no NTE com 20 horas semanais. Seguindo a estrutura do programa, o professor orientador promove encontros mensais com duração de 8 horas para

estudo, análise das produções, acompanhamento do processo de aprendizagem dos cursistas e planejamento dos encontros quinzenais. Além disso, visita os encontros quinzenais, para acompanhar de perto o trabalho do tutor e também estabelecer laços com os cursistas. O professor orientador é responsável por todas as turmas da jurisdição do NTE. No caso do NTE-Silvânia, são três turmas: Silvânia (cidade sede), Leopoldo Bulhões e Orizona. Seguindo as Orientações Gerais, o professor orientador

[...] deverá conhecer as ferramentas, os recursos e a metodologia da educação a distância, os mecanismos de avaliação da aprendizagem e os aspectos legais que incidem sobre a certificação alunos. (BRASIL, 2008, p. 35).

Os memoriais são textos produzidos pelos cursistas ao final de cada módulo, em que descrevem seu processo de aprendizagem, relacionam teoria à prática e discutem assuntos relevantes apresentados nos encontros quinzenais. Os memoriais são excelentes instrumentos de avaliação, embora não se destinem à mensuração quantitativa. Já os *pratiques* são sugestões de atividades de pesquisa e reflexão dos assuntos dos módulos, elaborados por seus autores. Um fator fundamental nesses dois instrumentos é a inserção da autoavaliação do processo, pelo próprio cursista.

Uma especificidade do processo avaliativo de Goiás é a elaboração e desenvolvimento de um Plano de Trabalho (informalmente chamado também de *Projeto*), destinado a cumprir parte da PPS, além das suas atividades diárias dentro do perfil de cada área específica. A proposta é elaborada a partir de um diagnóstico da instituição educacional, feita pelo cursista. Ele identifica um problema ou uma situação que pode ser melhorada e/ou uma ação prevista no Projeto Pedagógico, de acordo com sua área de atuação. O Plano de Trabalho tem a função de inserir o cursista nas ações desenvolvidas pela escola.

O acompanhamento do tutor para o bom desenvolvimento da PPS é primordial, por isso ele visita *in loco*, conversa com diversos agentes da instituição, principalmente com a equipe gestora e supervisiona todo o processo. Acompanha, assim, a elaboração e execução do Plano de Trabalho. Com essas visitas, o tutor consegue perceber tanto o crescimento profissional do cursista quanto a sua valorização na instituição. Para aprovação e certificação, os cursistas fazem também o registro das atividades da PPS. Nesse registro o cursista faz a reflexão sobre as atividades desenvolvidas:

Este Plano de Trabalho foi mais uma oportunidade de mostrar que sou capaz não só de limpar o chão mais de fazer algo mais para a melhoria do dia-a-dia da escola fazendo com que este ambiente fique mais limpo, agradável e de uma forma mais racional e ecologicamente correta. Sinto-me feliz, realizada e com certeza de que o terreno foi preparado, a semente lançada agora é só esperar os frutos que com certeza virão. (Fragmento do relatório da PPS de Eliana de Melo Heredia, em 2008).

A tutoria é de tal importância que, quando o tutor não se identifica com o trabalho, não gosta de estudar ou não desenvolve bem o seu papel, faz-se necessária a troca, mesmo depois de iniciado o processo. Em Silvânia, em 2006, e depois em Orizona, em 2009, fez-se necessário substituir tutores.

A tutoria em Silvânia

Silvânia foi contemplada no projeto piloto do Profucionário porque o critério estabelecido pela Secretaria de Educação de Goiás para formar as primeiras turmas foi a de priorizar as cidades sedes de uma Subsecretaria. Foram inscritos apenas 20 funcionários da rede estadual, embora Silvânia conte também com trabalhadores na rede municipal.

Em 29 de setembro de 2006, aconteceu a aula inaugural, que se transformou em marco da história dos funcionários da educação de Silvânia. O Profucionário veio para atender a essa demanda de funcionários e ser, mais que um curso de formação, um curso de *transformação*. A aula inaugural contou com a participação de diretores e dos funcionários das escolas. Nesse dia, já foi possível notar o brilho no olhar dos cursistas, todos orgulhosos e valorizados pela existência de um curso específico para eles, pois até então só existiam cursos para professores e diretores das escolas. Isso fica evidente na fala da cursista Maria Helena Ribeiro, em seu primeiro memorial:

Esse novo passo que estou dando poderá ser difícil, mas será ele que me sustentará no meu trabalho onde transformarei o modo de ver as coisas em possibilidades boas de uma escola, aluno, professores e companheiros de jornada cada vez mais unidos e falando a mesma língua. (28/10/2006).

Com o decorrer do curso, a transformação dos funcionários era notória. Todos os sujeitos envolvidos percebiam as mudanças: o cursista, a equipe gestora da instituição e o tutor. Ao estudar os módulos, os cursistas realizavam descobertas, descortinavam direitos desconhecidos e fortaleciam a autoestima.

Na escola o resultado era visível, pois os funcionários perceberam que não eram apenas cumpridores de tarefas. Nessa perspectiva, se inteiravam mais objetivamente das atividades do conselho escolar, do qual muitos faziam parte. Aprofundavam o estudo do Projeto Político-Pedagógico e participavam da sua construção. Enfim, se envolviam completamente nas ações educativas das escolas. Nas palavras dos cursistas sobressai o sentimento de pertença à instituição:

Os funcionários das escolas têm um papel importante perante os alunos no seu dia-a-dia, mostrando aos alunos a importância de ter uma escola limpa, segura e bem conservada, dando o exemplo e ensinando a ter cuidado para não desperdiçar a água. (Valdivino Paisano, 10/5/2008).

Vale ressaltar que a realização do Plano de Trabalho na escola mostrou concretamente a transformação do funcionário, que passou a ser percebido e valorizado como sujeito ativo pela comunidade educativa, provando o acerto dessa escolha em Goiás. Não é pouca coisa transitar da invisibilidade para o protagonismo na instituição, sentindo a pertença e vivendo a capacidade de planejar ações práticas a serem desenvolvidas na escola, envolvendo, como líderes, toda a equipe escolar.

O Plano de Trabalho, tal como desenvolvido em Silvânia, Leopoldo Bulhões e Orizona, passa por algumas etapas bem definidas. Primeiro, o cursista se coloca como gestor técnico da instituição, onde ele identifica um problema ou uma situação que pode ser melhorada por uma ação prevista no Projeto Pedagógico, de acordo com sua área de atuação. Depois, ele discute, no encontro quinzenal, o que observou com o tutor. O tutor analisa com o cursista se a ação a se desenvolver está de acordo com as competências e habilidades específicas do seu curso. Quando o cursista quer executar uma determinada ação que não faz parte da sua área, o tutor intervém, vai problematizando até o próprio cursista entender que precisa rever sua ação. Caso o cursista tenha dificuldade em perceber uma ação para ser executada, o tutor sugere algumas possibilidades. Depois da identificação da questão a ser abordada, tutor e cursista começam a elaborar o plano, que contém: identificação, introdução/justificativa, objetivos, metodologia, cronograma, resultados esperados e referências. Concluída essa etapa, o cursista apresenta para a equipe gestora da escola e para seu Conselho, que representa toda a comunidade educativa, o seu plano, que, se aprovado, começa a ser executado. Dessa forma, o Plano de Trabalho se insere no conjunto de ações desenvolvidas pela escola, incluindo o funcionário como efetivo educador e gestor.

Reconstrução do perfil profissional

A primeira turma do Profuncionário iniciou com 20 cursistas. A vontade de aprender era muito grande, mas faltava-lhes uma dinâmica sistematizada de estudo. Tinham uma deficiência muito grande na leitura, interpretação e produção de texto. Diante dessa constatação, a atuação do tutor foi fundamental, propiciando momentos de leitura, incentivando a produção de textos e instigando a reflexão. Segundo as *Orientações Gerais*, cumpre ao tutor “[...] apreciar e dialogar com o cursista sobre sua produção escrita e sobre o sentido da prática realizada.” (BRASIL, 2008, p. 40).

No início, tudo para eles era abstrato, de difícil compreensão e com pouco senso crítico. Na medida em que os módulos eram estudados e os memoriais produzidos, eles iam construindo novo olhar, nova perspectiva de trabalho, como relata o cursista Lelis Antônio Sanches do Nascimento:

Nós, funcionários, contribuímos para a educação dos alunos seja diretamente ou indiretamente, por isso não podemos ficar alheios a essas realidades e precisamos de conscientização maior dos processos pedagógicos e integrar-se neles, esse está sendo muito importante nessa integração porque antes a gente não tinha conhecimento e era excluído. Hoje temos uma nova identidade e podemos participar das atividades escolares e dos projetos pedagógicos na escola. (Fragmento de memorial, 25/1/2008).

No decorrer do curso, os funcionários vão mudando de postura, até mesmo a aparência vai sendo modificada; ficam mais exigentes, se interessam em participar de eventos promovidos pela secretaria, de seminários promovidos pelo Sintego. Nas reuniões escolares, bem como no sábado coletivo, eles pedem um tempo para se pronunciarem sobre as suas descobertas:

Conhecimento tornou-se, para mim, dentro deste contexto, a palavra-chave, porque quanto mais eu conhecer o ambiente escolar e como ele deve ser arrumado, para receber as crianças de diversas faixas etárias e sua vida sociocultural, vai me ajudar a desempenhar melhor minhas funções e dessa forma colaborar para a aprendizagem dessas crianças (Fragmento de memorial Ivone Justino da Silva, 26/1/2009).

Um momento muito importante são os encontros quinzenais, que para os cursistas são ocasião única de troca de experiência, de diálogo, de reflexão, de entrosamento, de estudo. Espaço também para estreitarem laços de amizade com colegas e com o tutor. Os encontros sempre são iniciados com uma dinâmica de reflexão, com o objetivo de trabalhar valores, ética na vivência educativa.

Outro momento muito rico é a culminância do Plano de Trabalho. Geralmente, os cursistas organizam atividades como: palestras, painel de fotografias, filmes, brinquedos com material reciclado, gincanas de limpeza. Montam peças de teatro e dinamizam o recreio da escola. Enfim, contribuem significativamente com a função educativa da instituição escolar. A seguir, estão registrados os títulos de alguns dos projetos desenvolvidos pelas duas turmas de cursistas de Silvânia: *Trânsito também se aprende na escola; Jardinagem e arborização; É preciso cuidar da água para garantir vida; Banda de música - Bate latas; Reciclagem de papel; Conscientização da limpeza no espaço escolar: "Lixo na Lixeira"; Coleta Seletiva de Lixo; Revitalização do Espaço Educativo; Alimentação Sustentável; Multimistura; Organização do Espaço da Cozinha Escolar; Minhocário e a preservação do meio ambiente; Revitalização e preservação dos brinquedos educativos e Transporte Escolar.*

Todos eles estão relacionados a questões fundamentais do processo de melhoria da instituição, pois buscam respostas às questões concretas vivenciadas pela instituição. Por exemplo, o Plano de Trabalho "*Trânsito também se aprende na escola*" respondia ao problema da grande quantidade de automóveis e crianças nos momentos de entrada e saída da instituição. Detectado este problema, o cursista e o tutor elaboraram

uma proposta de conscientização e acompanhamento para que as crianças não corressem riscos durante aqueles momentos de alta rotatividade no trânsito ao redor da escola. Esse trabalho teve bastante êxito, no sentido de melhorar qualitativamente o trânsito: o cursista, antes mero expectador do problema, conseguiu envolver a comunidade escolar e os guardas de trânsito na proposta.

Em janeiro de 2009, iniciou-se a segunda turma do Profucionário em Silvânia, com 23 cursistas. Com essa turma, foi possível contemplar todos os funcionários do Estado que já haviam concluído ou que estão concluindo o ensino médio. Infelizmente, nem todos os funcionários das redes estadual e municipal concluíram o ensino médio, alguns nem mesmo o fundamental. Eles se “justificavam”, alegando que, para trabalhar em tarefas de limpeza e alimentação nas escolas, não havia necessidade de estudo algum. Essa concepção, internalizada pelos funcionários(as), não lhes permitia “enxergar” seu papel educativo, nem a necessidade e direito à formação.

É notória a mudança que o Profucionário provoca nos cursistas, que se processa logo no início do curso. Isso se percebe pelo relato da cursista Terezinha de Jesus Silva Nogueira:

Fico pensando como mudou a educação. A minha vida mudou, estou realizando atividades diferentes, convivendo com diversas pessoas que não conhecia, estou estudando e me qualificando. Algo diferente está ocorrendo em diversos setores sociais, não apenas na educação. Há um amplo e rápido processo de mudança. Exige-se cada vez mais um trabalho qualificado, flexível. (fragmento de memorial, 2009)

No intuito de contemplar também os funcionários da rede municipal, que estão ansiosos e motivados para fazer parte desse processo de transformação, principalmente porque vão assistindo à mudança significativa dos colegas em 2010, está prevista uma nova turma. Com a sanção da Lei nº 12.014, de 2009, que reconhece os funcionários das escolas como profissionais da educação, mediante formação pedagógica específica, aumentou ainda mais seu interesse.

A tutoria na ótica do tutor

Os coordenadores do Programa em Silvânia, juntamente com o tutor, consideraram que seria interessante averiguar se as percepções vivenciadas por eles durante o processo de formação eram também percebidas por outros tutores que atuam em Goiás. Ou seja, considerando a grande importância desse profissional na formação dos cursistas, buscou-se identificar quais as percepções têm os tutores acerca de seu próprio trabalho em âmbito maior. Para isso foram aplicados questionários durante o período de formação do Grupo II, que aconteceu em Goiânia no dia 7/10/2009.

Atualmente, Goiás tem 1.497 cursistas e 73 tutores no Profucionário. Desses, 20 tutores responderam ao questionário, abrangendo 27,4% do universo dos tutores de Goiás. O questionário continha quatro perguntas objetivas e quatro questões abertas.

A primeira questão referia-se a experiências em outros programas de formação de profissionais; 65% afirmaram ter participado de outros programas. Portanto, já tinham alguma experiência em tutoria ou em outra forma de acompanhamento sistematizado, típica de cursos como Proinfantil¹, Profa², Progestão³, dentre outros. Procurou-se saber também se já haviam participado do Programa Piloto de 2006: 40% disseram que sim.

Questionou-se em seguida o que era mais importante no desempenho da tutoria no Profucionário: a maioria afirmou ser o bom relacionamento entre cursista e tutor (53%), ficando em segundo lugar o estudo dos módulos (34,4%) e em último a correção das atividades em tempo hábil (12,5%).

Quando perguntados sobre o que mais contribuiu para a formação do cursista, eles responderam que eram as discussões realizadas nos encontros quinzenais (42,8%), o estudo dos módulos (22,8%), o desenvolvimento do Plano de Trabalho (20%) e a elaboração dos memoriais reflexivos e *pratiques* (14,4%).

Quanto às questões abertas, os tutores citaram como características essenciais do tutor para atuar no Profucionário: um bom relacionamento com cursistas, ter responsabilidade e compromisso, ter visão ampla de educação, gostar de estudar, ter ética, ser comunicativo, ser paciente, disponível, criativo, companheiro, gostar de trabalhar com a formação de profissionais e acreditar no Programa. Todos responderam na mesma lógica de pensamento, ressaltando as relações interpessoais, o gosto pelo estudo e por trabalhar com formação de profissionais.

Quanto aos desafios, boa parte (60%) apontou a carga horária do tutor destinada ao Programa (20 horas semanais) como insuficiente. Entre os outros desafios estão: manter os cursistas no programa, fazer com que eles se sintam valorizados, contar com infraestrutura adequada e com acesso a materiais didáticos e de consumo suficientes.

As duas últimas questões abertas se referiam a mudanças ocorridas nos profissionais a partir do programa: todos os tutores responderam que mudanças ocorreram. Tanto por parte dos cursistas, quanto da equipe gestora que passou a vê-los de forma diferente. É o que revelam as palavras das tutoras:

Os cursistas passaram a reivindicar seu papel dentro da escola e conhecer melhor os seus direitos. (Tutora nº 1)

Hoje o cursista sente que faz parte do processo educacional e que pode fazer a diferença em sua escola. (Tutora nº 2)

É maravilhoso ver o crescimento intelectual dos cursistas, reconhecer não somente os seus direitos, mas terem consciência de seus deveres. (Tutora nº 3)

Estão mais comunicativos, mais dispostos a participar dos eventos, reuniões e atividades escolares, mais solidários. Houve profissional que mudou até de se vestir. (Tutora nº 4)⁴

Diante do que os tutores responderam, é possível afirmar que eles, em consonância com a experiência de tutoria em Silvânia, têm consciência de sua importância no processo de formação dos cursistas, reconhecem o crescimento, o esforço, a política de libertação percorrida pelos funcionários não-docentes e ao mesmo tempo reivindicam reconhecimento, que deve ser concretizado principalmente em melhores condições de trabalho para desempenho de suas funções. Como reconhecem as *Orientações Gerais*, os tutores “desempenham um papel central no Profuncionário.” (BRASIL, 2008, p. 36)

Tutor, funcionários e qualidade da educação

Indubitavelmente o Profuncionário tem cumprido seu objetivo, no sentido da real transformação dos cursistas. Com base em documentos, depoimentos e na experiência no trabalho de tutoria, pode-se afirmar que os funcionários já não são mais os mesmos cumpridores de tarefas, mas profissionais comprometidos com o trabalho educativo. O acompanhamento sistematizado das ações dos cursistas, principalmente o desenvolvimento do Plano de Trabalho, proporciona contato mais estreito com as equipes gestoras, que sempre atestam essa mudança significativa no contexto educacional, portanto, o processo de mudança é percebido pelos diversos atores que compõem o cenário educacional.

Neste processo, a tutor assume papel fundamental, exigindo-se dele compromisso profissional e competências ligadas às relações interpessoais. Muito mais que capacidades cognitivas, à tutoria são imprescindíveis a ética, a dedicação, posicionamento político e crença de que mudanças são necessárias e possíveis. É preciso crer e trabalhar para que um dia aconteça o que defendia o poema que imortalizou Thiago de Mello (*Estatutos do Homem*): que a liberdade seja mais que uma palavra e que possa ter como morada o coração do homem.

Recebido em outubro de 2009 e aprovado em dezembro de 2009.

Notas

- 1 Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil.
- 2 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

- 3 Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares.
- 4 Para que os tutores ficassem mais a vontade, não foi solicitado que assinassem os questionários.

Referências

- BARROS, Fernanda. **Lyceu de Goyaz**: elitização endossada pelas oligarquias goianas 1906-1937. 2006. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2006.
- BRAGA, Rubem. O Padeiro. In: ANDRADE, Carlos Drummond de et al. **Crônicas 1**. 12 ed. São Paulo: Ática, 1989. p. 63–64. (Coleção para gostar de ler).
- BRASIL. CEAD/FE/UnB. **Orientações gerais** [Profucionário]. 3 ed. atual. rev. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- MELLO, Thiago de. **Os estatutos do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Funcionários das escolas públicas**: educadores profissionais ou servidores descartáveis? 3 ed. Ceilândia: Idéa, 2001.

Tutorial in the training course *A concrete experience*

ABSTRACT: This article addresses a reflection on the tutor's experience in the Technical Course for the Education Employees (Profunionário), for the professionals in the school systems, aiming at the redefinition of the tutors/educators' profile at the public schools. It argues that the pedagogical work in the referred course is a concrete action and it is crucial to revert the historic-social debt with these employees, who have suffered with the alienation process, typical of the capitalist manufacturing mode of production.

Keywords: Profunionário. School employee. Formation. Tutorage. Consciousness.

Tutoría en el curso de formación *Una experiencia concreta*

RESUMEN: El artículo procura reflexionar sobre la experiencia del tutor en el curso Pro funcionario para los profesionales de las redes de enseñanza, buscando resaltar las especificidades de las funciones y del perfil profesional del tutor/educador en las escuelas públicas. Argumenta que el trabajo pedagógico del tutor en lo referido al curso se trata de una acción concreta y fundamental en la reversión de la deuda histórico-social con los funcionarios que han sufrido el proceso de alienación típico del modo de producción capitalista.

Palabras-claves: Profunionario. Funcionario de escuela. Formación. Tutoría. Conscientización.

Tutorat dans le cours de formation *Une expérience concrète*

RESUMÉ: Cet article cherche à réfléchir sur l'expérience du tuteur au Cours Technique de Formation pour les Employés de l'Éducation (Profunionário) pour les professionnels des réseaux d'enseignement, avec le but de souligner les singularités des fonctions et du profil professionnel du tuteur/éducateur dans les écoles publiques. L'argumentation indique que le travail pédagogique du tuteur dans ce cours mentionné est une action concrète et fondamentale pour la réversion de la dette historique-sociale avec ces employés, qui souffrent le processus d'aliénation, typique du mode de production capitaliste.

Mots-clé: Profunionário. Employé de l'école. Formation. Tutorat. Conscientisation.

Profuncionário

Vozes da profissionalização

ANNA MARIA SALUSTIANO*
JARBAS CORREIA DA SILVA**
MARIA ELIANE DE LIMA CARVALHO***
IVONE DEOLINDA DE VASCONCELOS****

RESUMO: Em meio às discussões sobre investimento na área educacional, o artigo expõe o relato de experiência de três cursistas do Profuncionário, em Pernambuco, além de mostrar a história do projeto, sua inserção na realidade nordestina e as contribuições proporcionadas aos cursistas.

Palavras-chave: Funcionário de Escola. Profuncionário. Remuneração escolar. Profissionalização. Identidade profissional.

Profuncionário

O Profuncionário é o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público e surgiu como uma proposta político-pedagógica. Trata-se de curso técnico pós-médio de formação para os funcionários da educação, voltado para os trabalhadores que exercem funções administrativas nas escolas das redes públicas estaduais e municipais de educação básica. Realizado à distância, a cada 15 dias ocorre encontro presencial. O projeto forma os trabalhadores nas habilitações gestão escolar, alimentação escolar, multimeios didáticos e infraestrutura escolar.

* Jornalista do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco. (Sintepe).
E-mail: <annasalustiano@gmail.com>.

** Funcionário de Escola da Rede Pública de Educação de Pernambuco (E. E. Tabajara, Olinda).
E-mail: <jarbascorreiadasilva@gmail.com>.

*** Especialista em Recursos Humanos. Funcionária de Escola da Rede Pública de Educação de Pernambuco (E. E. Sofrônio Portela, Moreno). *E-mail:* <melc2009@hotmail.com>.

**** Especialista em História. Funcionária de Escola da Rede Pública de Educação de Pernambuco (E. E. Walfrido Advinvulo, Paulista). *E-mail:* <ivonevasconcelos2009@hotmail.com>.

As bases que norteiam o curso são os princípios conceituais e metodológicos elaborados para uma formação de qualidade aos funcionários da escola. Essa ideia foi construída baseada em contextos políticos, econômicos e sociais, inspirada em outras experiências estaduais e municipais, o que possibilita perceber como vem sendo construída a profissionalização dos funcionários da educação.

Por enquanto, constitui uma política do governo federal. A longa discussão no fim da década de 1980, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso protagonizou um processo que resultou em experiências pioneiras de profissionalização dos funcionários de escola (Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Acre e Distrito Federal). O trabalho foi construído com a concepção de três blocos de ensino-aprendizagem: pedagógico, técnico e prática profissional.

Partia-se do pressuposto de que os cursos formavam educadores de nível médio e, portanto, abrangiam um conjunto de disciplinas pedagógicas oferecidas pelo curso normal, com exceção da Didática e das Metodologias de Ensino, próprias da formação de professores.

O Profuncionário enseja a oportunidade aos trabalhadores de contribuir ainda mais com o processo educacional, que abrange todos os ambientes e as relações sociais da escola.

Breve história do Profuncionário

Com o tema “Em foco funcionário de escola”, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (Sintepe) participou de um seminário em abril de 2004, em Brasília. Na presença de integrantes do Ministério da Educação (MEC), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e várias representações da educação brasileira, nasceu a proposta de se construir um projeto de formação técnica em nível médio para os funcionários de escola.

O MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, construiu uma proposta denominada *Profuncionário*. O curso chegou a Pernambuco em 2005, por meio de política de apoio desenvolvida pelo MEC. O professor Horácio Reis¹ apresentou a proposta ao secretário estadual de educação, Mozart Neves, que, convencido da necessidade de encaminhar o projeto, convocou uma reunião com seu corpo técnico. Participaram desse processo o Sintepe, o Conselho Estadual de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a própria Secretaria de Educação, formando, assim, a coordenação estadual do Profuncionário.

Pernambuco foi um dos pioneiros na implantação do projeto. Com uma carga horária de 1.260 horas, a duração do curso foi fixada em um ano e oito meses, prevendo-se encontros presenciais a cada 15 dias, com espaço curtíssimo para capacitar tutores.

A ação coordenada entre o MEC, a Secretaria de Educação, o Conselho Estadual, Undime e Sintepe, possibilitou as implantações, em tempo recorde, do curso. Apesar de muitas dificuldades, o Profucionário certificou 1.200 cursistas em Pernambuco.

Profucionário: protagonismos

Em função da complexidade do programa, de alterações na coordenação nacional e da busca de otimizar os processos formativos, o Profucionário se consolida em Pernambuco com o apoio da coordenação estadual do projeto. A capacitação dos tutores conta com a orientação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (Ifet), representando os órgãos federais na responsabilidade dos encaminhamentos dos cursos em todos os estados.

Atualmente, os cursistas contarão com novos recursos e tutores que, certamente, poderão contribuir para a melhoria dos processos de formação, bem como para a conscientização dos alunos, propiciando conhecimento prévio da importância e de como vai ser efetivado o curso no decorrer do tempo.

Em síntese, o Profucionário tem contribuído bastante nas políticas de valorização, profissionalização e formação dos funcionários de escola. A experiência implementada em Pernambuco evidencia a adesão desse segmento à formação proposta, bem como o aperfeiçoamento contínuo do Profucionário como política de formação e valorização profissional.

Com o objetivo de proporcionar uma reflexão direta da experiência de cursista, apresentaremos depoimentos específicos, que apresentam os impactos no dia a dia do chão da escola, agora como educadores profissionalizados.

Depoimento de Jarbas Correia

Para mim o Profucionário foi um curso positivo. O apoio e a união dos colegas, que passaram anos e anos sem estudar mostraram a vontade de crescer na esperança de ser um *técnico em educação*. O curso também abriu uma porta para a gente ser mais valorizado na escola.

Procurei ler e aprendi em cada livro. Senti nas palavras dos autores dos módulos um incentivo e um apoio a nós, funcionários administrativos, para um amanhã de colheita na semente que plantamos hoje. Só temos um bom futuro quando as portas do presente se abrem e os caminhos se alargam para que as conquistas sejam concretizadas.

O lado negativo foi o tempo, os descasos, o atraso na bolsa e os anos, que dariam para fazer um curso superior, que beneficiaria mais nosso currículo. No entanto, a

graduação não é oferecida aos funcionários de escola em Pernambuco e acredito que em nenhum outro estado. Aqui estamos formados, na expectativa de que este curso venha trazer além do prazer que nos deu a resposta financeira que esperamos para mudar a realidade de nossas vidas.

Nossa perspectiva para o futuro seriam só ânimo e vontade de crescer, vencer, se edificar e a cada dia instruir-se e procurar fixar mais em nossa mente que educação é a base de tudo. Nós devemos receber como prêmio uma melhor maneira de se chegar ao mais alto nível de qualidade no que somos, obtendo confiabilidade no que foi querido e mantido de uma maneira desinteressada e quase sem acompanhamento, porque sentimos muitas vezes o despreparo para nos mostrar o caminho para o final do curso, que foi muito adiado. Todo projeto foi organizado para que toda etapa fosse cumprida. O mais marcante em nossa vida foi que esse curso teve carga horária maior que uma graduação, o prometido não se cumpriu. Sentimos que a exigência aparente pela sociedade atual foi para ver a humanização da educação e uma colaboração dos profissionais deste segmento, formados e capacitados para atingir novos patamares, contribuindo para a política de valorização dos trabalhadores da educação e estão baseados nos princípios da gestão democrática, olhando a escola na perspectiva da inclusão e da emancipação humana.

Depoimento de Maria Eliane

Escolhi este curso porque nossos valores dentro do espaço educativo tornam-se maravilhosos, porque vamos aproveitar tudo que aprendemos e passar para os que não tiveram essa oportunidade de preparar, selecionar e preservar os alimentos - valorizando-os e dialogando com a comunidade sobre a higiene e tudo o que compreende esse eixo. E uma das coisas boas desse curso foi a oportunidade de aprendermos a preparação dos alimentos para uma merenda saudável para os nossos queridos alunos.

Com o curso, passei a perceber, concretamente, a *importância da alimentação escolar no processo educativo*. A merenda, por exemplo, é mais do que cozinhar bem, é preciso estar consciente do processo, para usar esse ou aquele produto, em melhores condições de levar o que é mais adequado, para que o aluno tenha um bom rendimento nas suas tarefas diárias de aprender e se educar. Para trabalhar na educação é preciso uma pessoa preparada para a função.

Depoimento de Ivone Deolinda

Hoje, sinto-me premiada por este curso, que nos erros, descasos e acertos nos deixou valorizada, coisa nunca vista em governos anteriores. Não me sentia à vontade, mesmo

tendo contato diário com a comunidade escolar, lidando com os pais, as crianças, os jovens e os adultos. Fiquei consciente e passei a saber da importância de meu referencial para esse amigo do dia a dia na escola e entendi que o meu trabalho poderia educar muito mais do que as palavras, com minha maneira de tratá-los.

Aprendi diariamente esse processo de educar, da mesma forma que posso ensinar e aprender com os alunos e os demais membros da comunidade escolar, trocando nossas experiências. Com os livros fiquei sabendo que sou uma educadora e senti a necessidade de ler mais sobre as questões educacionais, para aproveitar essa oportunidade única para atuar bem como *funcionária da educação*.

Somos maioria e não nos encontrávamos no decorrer desses anos; frequentadora de vez em quando, passei a frequentar mais o Sintepe e a saber o que poderia ser mais um prêmio na luta e nas conquistas dos trabalhadores em educação. Evoluí muito com essas mudanças sociais e me senti mais segura, após saber que o presidente Lula reafirmava um compromisso com os princípios democráticos e populares, contribuindo para a qualificação da educação pública e para a valorização dos trabalhadores.

Desde o primeiro encontro em 2005, conversamos, expomos nosso desejo e a vontade de obter uma maneira melhor de nos reencontrar com os amigos, vê-los realizados e resolvidos profissionalmente. Nossa tutora nos falou tudo sobre o curso, dando orientações gerais e mostrando que, se trabalharmos com união, tornaremos cada momento e cada livro um companheiro valioso e importante no decorrer do curso. O Profuncionário deixará um legado não só no momento presencial, mas nas experiências vividas nos debates, pesquisas, entrevistas, visitas nas escolas, trabalhos com os computadores e os projetos feitos, que edificaram os funcionários, valorizando esses que, desprezados em governos passados, hoje no governo Lula adquiriu o necessário para seu futuro e essa confiança, firmeza e crédito.

Um momento marcante, emocionante mesmo, foi a visita do prof. João Monlevade (2005), autor do primeiro módulo. A turma ficou emocionada. Ele nos mostrou a importância de sermos funcionários de escola na educação pública.

Não foi fácil, enquanto mãe de família depois de meus 48 anos, voltar a me dedicar aos estudos com o objetivo de me valorizar profissionalmente e pessoalmente. O caminho foi árduo, os obstáculos muitos, mas o sonho alimentado pela certeza da valorização e do reconhecimento me fez caminhar sem sentir o cansaço da longa espera.

Conclusão

A Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar, criada através da Resolução 5/2005 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, mais conhecida como Área 21 foi uma grande conquista institucional para o trabalhadores em educação.

Mas não parou aí: com a sanção assinada pelo presidente Lula, no dia 6 de agosto de 2009, a Lei 12.014 (BRASIL, 2009) transforma os funcionários da escola em profissionais da educação, o que veio contemplar todos os esforços, depois de três anos e meio de sofrimento e de ansiedade, para concluir este curso.

Além do aprendizado técnico, os módulos contribuíram para a formação profissional, com reflexões e condições para saber lidar com tudo o que foi construído durante o curso.

Ser educador escolar, funcionário em educação, implica competências mais complexas, exatamente as que esses profissionais estão tentando desenvolver com o ano concluído, buscando aperfeiçoamento no trabalho, na vida, e evoluir como se deseja; discutindo para aprofundar desejos.

Crescer como pessoa e como profissional é ver além da chance para estudar, praticar sempre com satisfação e acertando que os educadores são indispensáveis e comprometidos com a ética e a educação de qualidade para todos.

Os desafios e as etapas foram vencidos com experiências vividas, com informações importantes em cada livro, o que fez ampliar os conhecimentos e desenvolver o papel do funcionário da escola como educador e cidadão, construindo e organizando novas identidades e novos perfis para o Brasil.

Recebido em outubro de 2009 e aprovado em janeiro de 2010.

Notas

- 1 O pernambucano Horácio Francisco dos Reis Filho é oriundo do movimento sindical (foi dirigente do Sintepe e presidente da CNTE) e comprometido com a luta dos trabalhadores, em especial com os funcionários de escola. Foi um dos principais responsáveis pelo caráter de formação técnica pós-médio.

Referências

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 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. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 17 out. 2009.

FERREIRA, Ivan D. **Meio ambiente, sociedade e educação.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, UnB, Centro de Educação a Distância, 2006. 80 p. (Profucionário. Curso técnico de formação para os funcionários da educação). Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: jan. 2010.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e Materiais Didáticos.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, UnB, Centro de Educação a Distância, 2009. 132 p. (Profucionário. Curso técnico de formação para os funcionários da educação). Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: jan. 2010.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Funcionários de escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, UnB, Centro de Educação a Distância, 2005. 92 p. (Profucionário. Curso técnico de formação para os funcionários da educação, 1). Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: jan. 2010.

Profucionário *Professionalization Voices*

ABSTRACT: In the middle of the discussions about the investments in the educational area, this text exposes the perspective of participants of the course Profucionário in Pernambuco. Furthermore, it shows the project history, how it is inserted into the Brazilian northeastern reality, and its contributions to the life of those who have already taken the course.

Keywords: School Employee. Profucionário. Earnings at School . Professionalization. Professional Identity.

Profucionario *Voces de la profesionalización*

RESUMEN: En medio de las discusiones sobre inversión en el área educacional, el artículo expone el relato de la experiencia de tres cursistas del Profucionario, en Pernambuco, además de mostrar la historia del proyecto, su inserción en la realidad nordestina y las contribuciones proporcionadas a los cursistas.

Palabras-claves: Funcionario de la Escuela. Profucionário. Remuneración Escolar Profesionalización. Identidad profesional.

Profucionário *Voix de la professionnalisation*

RÉSUMÉ: Au milieu des discussions sur l'investissement dans le champ éducationnel, ce texte expose le rapport sur l'expérience de trois individus inscrits au cours Profucionário, en Pernambuco, en outre à montrer l'histoire du projet, son insertion dans la réalité du Nordeste Brésilien et ses contributions à ceux qui ont suivi le cours.

Mots-clé: Employé d'école. Profucionário. Rémunération scolaire. Professionnalisation. Identité professionnelle.

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ RESENHAS



Profuncionário

Curso de Formação para os Funcionários da Educação

Brasil. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica; Universidade de Brasília, Brasília: [ed.] UnB.

Responsável pela resenha:

DANTE DINIZ BESSA*

O Profuncionário é um curso técnico de nível médio, ofertado a distância, para funcionários da educação, em quatro habilitações: técnico em gestão escolar; técnico em multimeios didáticos; técnico em alimentação escolar; e técnico em meio ambiente e manutenção da infraestrutura escolar. A formação proposta pelo Profuncionário, entretanto, não se reduz à aquisição de competências técnicas, pois, além dessas, sobremaneira importantes para a atuação profissional, espera-se que os funcionários também construam e desenvolvam competências para atuar como educadores, como gestores e como cidadãos.

A matriz curricular de cada habilitação compreende dezesseis módulos articulados e articuladores de três eixos, envolvendo conteúdos de formação pedagógica, comuns a todas as habilitações, conteúdos de formação específica para cada habilitação e atividades práticas. No total são trinta e sete módulos, mais o manual de orientações gerais do curso.

Os módulos foram escritos visando ao objetivo geral de possibilitar que os cursistas possam (des)construir e reconstruir sua identidade profissional: de funcionários de apoio escolar a profissionais, educadores, gestores e cidadãos.

Embora os conteúdos de cada módulo possa ser estudado isoladamente, foram elaborados seguindo princípios que os integram: indissociabilidade entre teoria e prática (relação crítica entre o saber e o fazer a ser planejado); transversalidade temática (o mesmo tema é objeto de estudo, reflexão e investigação em cada módulo); não-disciplinaridade (os conteúdos são trabalhados tematicamente, não por recortes epistemológicos disciplinares). Assim, todos os módulos problematizam **a realidade escolar**, tema transversal, porém cada um a aborda segundo questões específicas, teórico-práticas, que possibilitam compreendê-la na sua totalidade e olhá-la sob diversos prismas.

* Mestre em Educação. Professor do Centro Universitário Univates e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). E-mail: <ddbessa@terra.com.br>.

O eixo da formação pedagógica articula e é articulado por seis módulos: **1** Funcionários de Escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores; **2** Educadores e Educandos: tempos históricos; **3** Homem, Pensamento e Cultura: abordagens filosófica e antropológica; **4** Relações Interpessoais: abordagem psicológica; **5** Educação, Sociedade e Trabalho: abordagem sociológica da educação; **6** Gestão da Educação Escolar.

Esses módulos, que enfatizam conhecimentos das ciências e da filosofia da educação, problematizam a realidade escolar a partir de cinco temas: “**identidade**: do técnico em educação como educador, gestor, profissional, cidadão e humano; **educação**: como prática social, como formação, como transmissão cultural, como endoculturação, como ato político, como ação política, como desenvolvimento da personalidade; **trabalho**: como elemento central na organização social e como prática cultural na qual e pela qual se educa, como autoprodução humana; **cidadania**: como pertença e participação em um Estado, como direito, como conquista, como projeto social e como valor político; **gestão democrática**: como co-gestão, gestão coletiva e participativa, de uma participação qualificada e competente que se constrói com acesso à informação e a conhecimentos, com problematização, investigação e reflexão da realidade e no diálogo com o outro” (Cf Orientações Gerais, 2007, p. 56).

Os cinco temas citados também são abordados problematicamente, para compreender a realidade escolar, nos três módulos comuns das formações específicas: **7** Informática Básica Aplicada à Educação; **8** Produção Textual na Educação Escolar; **9** Direito Administrativo e do Trabalho.

O eixo de formação específica articula e é articulado por sete módulos que continuam a problematizar a realidade escolar, porém, agora, enfatizando conhecimentos necessários à aquisição e construção de competências, conforme a habilitação. Da mesma forma, os temas que atravessam os módulos são específicos para cada habilitação.

Na formação em **Gestão Escolar**, os módulos são os seguintes: **10** Trabalho escolar e teorias administrativas; **11** Gestão democrática nos sistemas e na escola; **12** Legislação escolar; **13** Técnicas de redação e arquivo; **14** Contabilidade na escola; **15** Administração de materiais; **16** Estatística aplicada à educação.

Esses módulos problematizam a realidade escolar a partir dos temas-problemas gestão democrática e participação na gestão escolar e da educação, de modo a compreender os direitos e os processos de participação dos funcionários na gestão da escola.

Na formação em **Multimeios Didáticos**, os módulos são os seguintes: **10** – Teorias da comunicação; **11** Audiovisuais; **12** Biblioteca escolar; **13** Laboratórios; **14** Oficinas culturais; **15** Informática aplicada à educação; **16** Informática aplicada às artes.

Esses módulos problematizam a realidade escolar a partir dos temas-problemas mídia, linguagem e tecnologias da informação e da comunicação, de modo compreender as relações entre tecnologias e educação escolar.

Na formação em **Alimentação Escolar**, os módulos são os seguintes: **10** Alimentação e nutrição no Brasil; **11** Alimentação saudável e sustentável; **12** Políticas de alimentação escolar; **13** Produção e industrialização de alimentos; **14** Organização e operação de cantinas ou cozinhas escolares; **15** Planejamento e preparo de alimentos; **16** Cardápios Saudáveis.

Esses módulos problematizam a realidade escolar a partir dos temas-problemas alimentação saudável e sustentável, de modo a compreender a escola como espaço em que se aprende a alimentar-se nutritivamente, além de aprender os conhecimentos de sala de aula.

Na formação em **Meio Ambiente e Manutenção de Infraestrutura Escolar**, os módulos são os seguintes: **10** Teorias do espaço escolar; **11** Meio ambiente, sociedade e educação; **12** Higiene e segurança nas escolas; **13** Equipamentos hidráulicos e sanitários; **14** Equipamentos elétricos e eletrônicos; **15** Equipamentos e materiais didáticos; **16** Técnicas de construção.

Esses módulos problematizam a realidade escolar a partir dos temas-problemas espaço e meio ambiente, espaço educativo e manutenção física, de modo a compreender que escola não é um ambiente isolado e que é um espaço a ser conservado e preservado como patrimônio público.

O curso Profucionário, como enfatizamos, contribui para o processo de construção da identidade dos funcionários como profissionais da educação.

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

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

Cadernos Cedes

Gestão e qualidade social da educação

Caderno CEDES, Campinas, São Paulo, v. 29, nº 78, maio/agosto, 2009. ISSN 0101-3262.

Responsável pela resenha:

GINA GLAYDES GUIMARÃES DE FARIA*

O *Caderno CEDES* é um periódico¹ temático publicado pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), destinado a profissionais e pesquisadores em educação, com o propósito de abordar questões atuais e significativas neste campo de atuação. O Cedes, criado em 1978, é uma das mais importantes entidades de cunho acadêmico-científico do País, voltado ao debate e à construção coletiva de políticas educacionais, sempre renovando seu compromisso com a difusão dos estudos e pesquisas em prol da “educação pública gratuita e laica como direito social” (II Seminário Brasileiro de Educação, 2009, p. 7²).

O *Caderno CEDES* nº 78 discute o tema “gestão institucional e qualidade social da educação”. Trata-se de coletânea de sete artigos organizados pelas profas. Marília Fonseca (FE/UnB), Maria Abádia Silva (FE/UnB) e pelo prof. João Ferreira de Oliveira (FE/UFG), expressando as reflexões do Encontro Regional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae Centro-Oeste), em Anápolis (GO), em 2006, sobre a qualidade educacional. A totalidade da discussão, segundo os organizadores do periódico, centra-se em três objetivos principais: 1. analisar “como a qualidade da educação se configurou no processo de construção das políticas educacionais no Brasil, em seus diferentes momentos históricos”; 2. compreender “como esse conceito foi incorporado pelas políticas de educação básica e superior e como se concretizou nas reformas educacionais” e 3. “refletir sobre as novas tendências na produção do conhecimento, mostrando que a educação não apenas integra o indivíduo ao meio social, mas também lhe proporciona capacidade de agir com autonomia e, por isso mesmo, de interferir na dinâmica social” (FONSECA, SILVA, OLIVEIRA, 2009, p. 146).

Seguem-se os artigos em que o tema é discutido sob diversos olhares, mas formando uma totalidade sob quatro pressupostos: o primeiro diz respeito às relações tensas e contraditórias entre sociedade, educação e escola/universidade e suas

* Doutora em Educação. Professora Adjunta da FE/UFG. E-mail: <guima.fa@uol.com.br>.

implicações para a elaboração e efetivação de políticas educacionais condizentes aos anseios de uma educação pública de qualidade. O segundo, à centralidade da educação escolar no âmbito das políticas públicas; o terceiro, à polissemia do conceito de qualidade educacional, enfatizando tratar-se de um conceito intrinsecamente vinculado às demandas sociais, econômicas, culturais e políticas de um determinado momento histórico; e, o quarto, à oposição às políticas, projetos e ações educacionais embasados nas teses economicistas, particularmente em relação à teoria do capital humano. Sob estes pressupostos, intrinsecamente vinculados, encontram-se as finalidades da educação comprometida com uma sociedade democrática e igualitária.

Em decorrência da linha argumentativa embasada nestes pressupostos, sobressai a defesa da *qualidade social da educação*, da *qualidade educacional socialmente referenciada*, *ensino de qualidade social* ou, ainda, de uma *educação socialmente responsável*. Estes e outros termos congêneres são indicados em diversos artigos em que os autores buscam sintetizar, do ponto de vista lógico e histórico, um projeto educacional radicalmente comprometido com uma sociedade, para lembrar Mészáros, “para além do capital”.

Marília Fonseca, professora da FE/UnB, no primeiro artigo, problematiza o conceito de qualidade educacional nos planos nacionais de educação, em perspectiva histórica. Para ela, desde a emergência das primeiras concepções norteadoras dos planos de educação, faz-se presente a ambiguidade entre um *projeto* educacional atrelado às exigências do mercado e outro com embasamento humanista, voltado à formação para a cidadania e a igualdade social. Tal ambivalência expressa-se com perfeição no título do artigo: *Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social*. Ressaltando que o proposto nos documentos oficiais não implica sua efetivação, a autora convida o leitor a refletir sobre os limites e possibilidades da consolidação de uma educação socialmente responsável num momento em que a competitividade econômica aprofunda suas raízes neste campo. O convite permanece nos artigos seguintes à medida que seus autores retomam a defesa de um *projeto* educacional voltado à formação humana crítica e emancipatória.

No segundo artigo, Belmiro Gil Cabrito, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, analisa, de forma clara, as implicações da avaliação educacional no âmbito da educação portuguesa, indicando os desafios enfrentados naquele país (semelhantes aos nossos) para a consolidação de uma educação com qualidade socialmente referenciada. O autor indica a necessidade de se estabelecer o consenso sobre o que é qualidade educacional e a partir dele elaborar indicadores de qualidade vinculados ao contexto em que se dão os processos educacionais. Mostra que a escola deve ser autoavaliada para conhecer seus problemas e potencialidades e não para compará-la a outras instituições escolares (CABRITO, 2009, p. 197-198).

A preocupação é pertinente, mas fica a pergunta: como propiciar uma escola de qualidade para todos sem referências universais? Esta tendência ao *individualismo ou relativismo* tende a se expressar também na avaliação do aluno quando o autor propõe que cada um seja avaliado face ao seu percurso, à sua apetência para trabalhar em grupo, ao seu potencial criativo. Entretanto, até que ponto é possível e desejável este processo avaliativo? Não estariam aí os riscos de se psicologizar os processos educacionais?

Luiz Dourado e João Ferreira de Oliveira, professores da FE/UFG, no terceiro artigo, explicitam o horizonte teórico da discussão sobre qualidade educacional, problematizam o conceito de qualidade, contribuindo para aprofundar as reflexões suscitadas nos artigos anteriores. Afirmam a importância de se definir, apesar da complexidade, “as referências analíticas para a qualidade da educação”, isto é, os “atributos desejáveis para uma educação de qualidade”. Para tanto, reportam-se às dimensões intra e extraescolares, implicando tanto os aspectos socioeconômicos e culturais dos agentes envolvidos quanto os direitos do cidadão e as obrigações do Estado. Ao final, indicam 12 aspectos que seriam “fundamentais à constituição de um movimento nacional em prol da qualidade da educação” (DOURADO, OLIVEIRA, 2009, p. 210).

Maria Abádia da Silva, professora da FE/UnB, no artigo seguinte, apresenta uma síntese rigorosa dos desafios para a implementação de políticas educacionais comprometidas com a qualidade social da educação. Retoma a temática, enfatizando a unidade, contraditória, entre o econômico e o político e, neste âmbito, propõe as dimensões sinalizadoras da qualidade social da educação, envolvendo desde o financiamento público, a formação dos professores e gestores aos fatores socioeconômicos e socioculturais dos alunos e suas famílias. Este artigo marca o encerramento da discussão da qualidade mais voltada à educação básica, pois nos três últimos os autores voltam a temática para a universidade.

Fernanda A. da Fonseca Sobral, professora do Ceppac/UnB, discute os desafios da educação superior em relação às exigências de qualidade, referida ao mérito acadêmico de sua produção científica e tecnológica e de relevância social, que envolveria o atendimento às exigências da competitividade econômica. Explicita as condições sociocognitivas que definem a produção do conhecimento na universidade, analisa documentos que tratam das políticas para a pós-graduação, além de expor as implicações das políticas educacionais para a prática de líderes de grupos de pesquisa em diferentes áreas do conhecimento.

José Vieira de Sousa (2009), professor adjunto da FE/UnB, no penúltimo artigo, problematiza as implicações da qualidade educacional na universidade, no âmbito da relação público-privado. Referenciando-se em Bourdieu, evidencia a restrição do público e a ampliação da educação superior privada, tanto em âmbito nacional

quanto no Distrito Federal, campo de investigação do autor. Na apresentação dos dados empíricos, os dirigentes das instituições, especialmente privadas, expõem sua concepção de qualidade fortemente vinculada às teses econômicas.

Nelson de Abreu Júnior, diretor da Unidade de Ciências Socioeconômicas e Humanas da Universidade Estadual de Goiás, no último artigo da coletânea, discute a questão da avaliação institucional por meio de estudo comparativo dos Sistemas de Avaliação da Educação Superior como Exame Nacional de Cursos, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e o Programa de Avaliação das Instituições Universitárias Brasileiras (Paiub). Para o autor a avaliação institucional necessita superar os processos avaliativos restritos à regulação e incorporar as singularidades de cada instituição. Chama a atenção para o Paiub, que expressaria certo avanço, pois considera aquilo que o estudante aprende na instituição (valor agregado).

Os três últimos artigos suscitam uma série de questões sobre a necessidade de se continuar o debate para aprofundar a discussão sobre o sentido da universidade nos dias atuais e os impasses das exigências à mera profissionalização, em detrimento do projeto de formação humana que, sem desconsiderar a especialização, comprometa-se com a reflexão e a crítica, tomando como base o conhecimento acadêmico em todos os âmbitos.

Não se pode deixar de registrar que nas últimas páginas do periódico encontra-se a resenha de Vera Lucia Sabongi De Rossi e Eloísa de Mattos Höfling - *Qualidade da política de integração escola-comunidade: Educação para a paz?* Eis um dos aspectos mais propalados no campo educacional nos dias atuais e, apenas para continuar o debate, pergunta-se: as ações educacionais sob o lema “educação para a paz” não contribuiriam de forma mais sutil e por isso mais perversa para o obscurecimento dos processos sociais de exclusão/inclusão escolar? O debate, de fato, continua.

Notas

- 1 Disponível em: <<http://www.scielo.br/revistas/ccedes/paboutj.htm>>.
- 2 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/seminario/seminario.htm>>.

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ DOCUMENTOS



Funcionários de escola

Trajatória e desafios da profissionalização

Histórico da luta

No dia 6 de agosto de 2009, o presidente Lula sancionou a Lei nº 12.014, de 2009, que altera o art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2009a) com vistas a reconhecer os funcionários de escola, devidamente habilitados, como profissionais da educação escolar. Esta norma provém do Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 507, de 2003, de autoria da senadora Fátima Cleide (PT/RO) (BRASIL, de 2003b) – funcionária de escola e ex-dirigente da CNTE e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rondônia (Sintero).

Antes de qualquer coisa, é preciso esclarecer que a sanção da Lei nº 12.014, de 2009, não conduz, automaticamente, os atuais funcionários de escola à condição de profissionais da educação. Veremos, adiante, como esse processo se dá.

A luta pelo reconhecimento dos funcionários como educadores, de fato e de direito, teve início na década de 1990, logo após a unificação dos trabalhadores da educação básica na CNTE. Embora a organização sindical reconhecesse os funcionários como segmento da categoria dos trabalhadores em educação, a caminhada para essa conquista social e profissional foi longa e tem enfrentado, até hoje, preconceitos e barreiras políticas e ideológicas de quem insiste em enxergar a escola e o processo de aprendizagem como elementos simplistas que envolvem apenas a sala de aula e o professor.

Outra resistência à profissionalização dos funcionários de escola refere-se ao fato de o Brasil ter sido o precursor desse debate em nível mundial, o que impôs à CNTE e às suas afiliadas uma árdua demanda de convencimento dos atores educacionais, dos gestores públicos e da sociedade. Mesmo passando a ser pauta da Internacional da Educação (IE) – entidade que congrega sindicatos de educadores de 172 países –, foi no Brasil que a profissionalização dos funcionários de escola se disseminou, e também foi aqui que se reconheceu, pela primeira vez na forma da lei, esses trabalhadores como legítimos educadores.

Um dos pressupostos da profissionalização dos funcionários consiste no enfrentamento da categoria à investida neoliberal de terceirização das funções exercidas por eles nas escolas públicas brasileiras. Neste sentido, a criação do Departamento Nacional dos Funcionários de Escola (Defe), em âmbito da CNTE, foi decisiva para garantir a unificação quase total da categoria nos estados, para difundir o reconhecimento do trabalho dos funcionários de escola – em contraposição à terceirização – e,

consequentemente, para formular a concepção da profissionalização, hoje traduzida na 21ª Área Profissional de Nível Médio, instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e no Profucionário – curso de profissionalização desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com os sistemas de ensino.

A eleição do presidente Lula, em 2002, e a chegada de vários parlamentares da base da educação básica pública ao Congresso Nacional e aos parlamentos estaduais e municipais, foi o ponto mais determinante dessa e de outras conquistas dos trabalhadores da educação na recente história do Brasil. Os avanços são notórios, a começar pela Emenda Constitucional (EC) nº 53, de 2006, que instituiu o Fundeb (BRASIL, 2006a) e assegurou a possibilidade de Piso Salarial (art. 206, VIII, da Constituição Federal – CF) e de diretrizes nacionais de carreira (art. 206, V e parágrafo único da CF) a todos os profissionais da educação escolar – embora ambos os dispositivos careçam de regulamentação infraconstitucional.

Em termos institucionais, a trajetória da profissionalização dos funcionários iniciou-se com a apresentação do PLS nº 507, de 2003, e com o debate promovido pelo MEC, em 2004, que deu origem ao Profucionário e à mensagem ministerial ao CNE, para criação da 21ª Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar. Estas duas últimas ações foram realizadas na gestão de Tarso Genro no MEC, sob a coordenação dos companheiros Francisco das Chagas (então secretário de Educação Básica do MEC) e Horácio Reis (então diretor de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino do MEC), ambos ex-dirigentes da CNTE. Já a proposta do Profucionário foi construída a partir da matriz publicada no livro “Funcionários de Escolas Públicas: Educadores Profissionais ou Servidores Descartáveis?”, do professor João Monlevade, ex-dirigente da Confederação dos Professores do Brasil (precursora da CNTE), lançado em 1995 (MONLEVADE, 1995).

A concepção sistêmica de educação – contrapondo-se à visão fragmentária do período neoliberal – e a necessidade de resgatar a valorização dos profissionais da educação constituíram, à época, as reivindicações centrais da CNTE. Essa orientação política foi assimilada pelo MEC e consolidou-se, num primeiro momento, por meio da regulamentação do Fundeb, do piso salarial profissional nacional do magistério e, posteriormente, pela consecução de um regime de colaboração entre o MEC e os sistemas de ensino, viabilizado através do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) e do PAR (Plano de Ações Articuladas), no qual o Profucionário, as Diretrizes Nacionais de Carreira, o Plano Nacional de Formação do Magistério e outros programas e políticas encontram-se inseridos.

Quem são (agora) os profissionais da educação?

Até a promulgação da EC nº 53, de 2006, apenas os professores e os especialistas (pedagogos formados para as atividades de “suporte pedagógico”) eram considerados “profissionais do ensino”. A antiga redação do art. 206, V, da CF, embora pudesse dar margem a uma amplitude desse conceito de “profissionais”, acabou restringindo a valorização aos que possuíam a formação de magistério, nos seguintes termos:

[...] valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos [redação dada pela EC nº 19, de 1998, revogada pela EC 53, de 2006]. (BRASIL, 2006a).

Essa concepção, que se encontrava contemplada no Título VI da LDB, pautava-se na redação do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), instituída pela EC nº 14, de 1996 (BRASIL, 1996), que abriu perigoso caminho a subcategorias de profissionais do magistério. Dizia o **Art. 60 (ADCT)**:

Nos dez primeiros anos da promulgação desta Emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o *caput* do art. 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do **ensino fundamental**, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério. [Redação dada pela EC nº 14, de 1996, revogada pela EC 53, de 2006]. (BRASIL, 2006a, grifo nosso).

A Resolução nº 3, de 1997 (BRASIL, 1997), da Câmara de Educação Básica do CNE, por determinação do art. 10, II da Lei nº 9.424, de 1996 – que regulamentou o Fundef – tratou de fixar as diretrizes para a carreira dos profissionais do magistério do ensino fundamental, em detrimento da valorização dos profissionais lotados nas outras etapas ou modalidades da educação básica.

A LDB, além de seguir a então restrição constitucional, também agravou outra pseudodualidade entre os profissionais da educação, fazendo clara distinção entre professor regente de classe e profissionais voltados para atividades pedagógicas. Esta distinção adequava-se à jurisprudência do Supremo Tribunal Federal, que reconhecia somente os profissionais regentes de classe como beneficiários da aposentadoria especial do magistério. Assim, não é exagero concluir que a definição de profissionais da educação, no Brasil, em meio à reforma neoliberal, atendeu meramente a requisitos financeiros, desconsiderando as atribuições de cargos e especificações do trabalho docente e não docente (docência, aqui, em sinonímia ao magistério).

A primeira “desamarra” dessa concepção restritiva se deu com a aprovação da Lei nº 11.301, de 2006, que incluiu o parágrafo 2º ao art. 67 da LDB, possibilitando a contagem do tempo extraclasse para a aposentadoria especial do magistério

(BRASIL, 2006b). A lei foi alvo de ação direta de inconstitucionalidade, porém acabou tendo seu conteúdo ratificado pela Suprema Corte, com restrição aos especialistas que não contabilizam nenhum tempo de trabalho em sala de aula. Sua importância está no estímulo à interatividade dos profissionais – que podem exercer as diversas funções de magistério – e na promoção da gestão democrática, uma vez que o tempo de trabalho nessas funções (inclusive na direção escolar) conta para a aposentadoria especial.

Já a EC nº 53, de 2006 buscou alterar a redação do inciso V e acrescentou parágrafo único ao art. 206 da CF, possibilitando estender o conceito de profissionais da educação, na forma da lei.

Art. 206: [...] [redação atual]

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

[...]

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2006a)

Em suma, a Lei nº 12.014, de 2009, objetiva regulamentar a primeira parte do parágrafo único do art. 206 da CF, por meio da alteração do artigo 61 da LDB. A lei maior da educação não dispunha claramente sobre a identidade dos profissionais da educação. Ela se referia apenas à formação necessária para a atuação em cada função de magistério (regência e suporte pedagógico). Agora, a norma ganha clareza, com a seguinte redação conferida ao artigo:

Art. 61 [redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009]: Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

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

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

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

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 2009a).

A primeira observação sobre a alteração do art. 61 da LDB diz respeito à efetividade do trabalhador na profissão. O *caput* diz que os profissionais devem estar em efetivo exercício na educação básica. Essa parte tem por finalidade reforçar os artigos 70, I e 71, VI, da mesma Lei, que delimitam as despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) com os profissionais da educação efetivos nas redes públicas de ensino – não permitindo remunerar, formar ou qualificar servidores da educação, em desvio de função, com recursos de MDE.

O segundo destaque refere-se à formação e à habilitação específicas para cada uma das categorias de profissionais. No caso dos funcionários de escola exigir-se-á o **diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim**, tendo a formação de nível médio como referência mínima. Sem que sejam cumpridas essas exigências, não há que se falar em profissionais da educação.

Desafios da profissionalização e da carreira

Do ponto de vista da **atuação sindical**, a Lei nº 12.014, de 2009, representa a oportunidade de continuidade do processo de unificação da categoria nos locais em que ainda não se consolidou. A unificação pode ocorrer tanto pela fusão de sindicatos quanto pelas lutas políticas, sobretudo em torno dos eixos que compreendem a valorização dos trabalhadores em educação: formação, carreira, salário e jornada.

No aspecto da **formação**, é preciso expandir o Profuncionário e/ou cursos similares a serem ofertados pelos sistemas de ensino, em caráter presencial ou a distância. A CNTE mantém-se empenhada em criar novas possibilidades para a oferta do Profuncionário, especialmente através dos Ifets e Cefets. Porém, cabe aos sindicatos arregimentar a base dos trabalhadores, a fim de pressionar por aumento da oferta de cursos. O magistério conta com o Plano Nacional de Formação de Professores, oferecido pelo MEC, em parceria com os sistemas de ensino. No caso dos funcionários, o desafio consiste em profissionalizar grande parte dos mais de um milhão de trabalhadores lotados nas escolas públicas.

Na profissionalização de nível médio, a base curricular está contida na 21ª Área Profissional do CNE, que prevê quatro cursos: secretaria escolar, alimentação escolar, operação de multimeios didáticos e manutenção da infraestrutura material e ambiental. A carga horária mínima de cada habilitação técnica é de 1.200 horas, incluindo um

bloco de estudos pedagógicos, outro de estudos técnicos e um de prática profissional supervisionada. Para o nível superior, os requisitos dos cursos são os mesmos aplicados aos demais profissionais da educação, até que se crie base curricular específica. A CNTE tem feito gestões junto com as filiadas, no sentido expandir a profissionalização para o nível superior, seja em cursos de tecnólogos, através dos Ifets, seja em graduação plena, por meio das universidades públicas, sobretudo as federais. No Paraná já houve avanços nas negociações do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato) com o Instituto Federal de Educação, e a Universidade Federal do Mato Grosso também recebeu bem a proposta apresentada pelo Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (Sintep/MT).

Outra frente de luta refere-se ao **reconhecimento** do funcionário de escola na condição de profissional da educação. Essa é uma questão cultural que levará tempo para ser devidamente assimilada, mas é preciso intensificar o trabalho desde logo. Vários estados e alguns municípios do País saíram na frente nesse processo, porém há lugares em que o reconhecimento é bastante incipiente ou mesmo inexistente. Nesses últimos casos, antes mesmo de partir para o debate da constituição da carreira (unificada), será necessário definir quem são os trabalhadores da educação (desprofissionalizados). Isso ocorrerá onde não há vínculo do cargo do servidor público com a educação. E essa vinculação é essencial para que num segundo momento se garanta a profissionalização desses trabalhadores.

A **carreira** dos trabalhadores em educação também ganha destaque com a Lei nº 12.014, de 2009, e é o ponto central para o reconhecimento do funcionário de escola como profissional da educação. Atualmente nove estados já contam com planos unificados (AC, AM, AP, MG, MS, MT, PE, PI e RO). Outros seis têm planos próprios para os funcionários (AL, GO, PR, RS, SP, além do DF) e 10 congregam esses trabalhadores nos planos gerais dos servidores públicos (BA, CE, ES, MA, PA, PB, RJ, RR, SE e TO). Em dois estados (SC e RN), os funcionários de escola não figuram em plano algum. A meta da CNTE será atingir 100% de planos unificados no País, de modo a unificar as categorias de profissionais da educação.

A orientação, acima destacada, encontra-se prevista no Projeto de Lei nº 1.592, de 2003 (BRASIL, 2003a), de autoria do deputado Carlos Abicalil (PT/MT) – ex-presidente da CNTE e do Sintep/MT – que visa a regulamentar as diretrizes nacionais de carreira para os profissionais da educação escolar, à luz do art. 206, V, CF. O Projeto é essencial para a futura conquista do piso salarial nacional dos profissionais da educação, previsto no art. 206, VIII da CF (BRASIL, 1988).

Sobre o **Piso Salarial** (para todos os profissionais), a CNTE terá de formular proposta para a disputa no Congresso Nacional, tal como ocorreu com o piso do magistério. É bem verdade que muitos pontos desse debate já foram superados, ao menos do ponto de vista da organização dos trabalhadores. Mas há outros a serem aprofundados e ratificados, como o valor e as especificidades da jornada. O problema maior, no entanto,

consiste em articular os sistemas de ensino para fazer com que todos cumpram os requisitos estabelecidos por lei. A experiência da regulamentação do piso do magistério já dá a dimensão das dificuldades para a implementação de um piso ainda mais abrangente. Contudo, esse debate ainda é prematuro, dado o inexpressivo número de funcionários profissionalizados no País.

Orientações gerais

A aprovação do PLS nº 507, de 2003, (BRASIL, 2003b) e a consequente sanção da Lei nº 12.014, de 2009 (BRASIL, 2009a), foram vitórias históricas para a categoria, que há 15 anos luta pelo reconhecimento profissional dos funcionários de escola. No entanto, a luta não acabou. A exemplo do piso do magistério, a regulamentação da Lei nº 12.014, de 2009, nas redes públicas de educação básica promete ser bastante árdua e requererá muita disposição dos sindicatos filiados à CNTE.

Através do Defe, a CNTE continuará orientando e assessorando o trabalho nos estados e municípios. Mas é preciso que os sindicatos priorizem a pauta da profissionalização e da carreira dos funcionários, para que avanços legais deem lugar a novas demandas sociais. Sem uma base significativa de funcionários profissionalizados será difícil avançar, por exemplo, na regulamentação do piso salarial nacional dos profissionais da educação. Daí a importância de se expandir o Profucionário ou outros cursos similares, tanto em nível médio quanto no superior.

Até o final de abril de 2010, o Conselho Nacional de Educação realizará audiências públicas, a fim de debater as diretrizes nacionais para as carreiras dos funcionários de escola. Embora a luta da CNTE seja pelo reconhecimento da carreira unificada (professores, especialistas e funcionários de escola), consideramos oportuna a ação do Conselho Nacional de Educação, que possibilitará valorizar milhares de funcionários em todo país. Atualmente, a Resolução nº 2, de 2009 (BRASIL, 2009b), da Câmara de Educação Básica do CNE, fixou as diretrizes para a carreira do magistério, e o art. 2º do documento já possibilita incluir, nos planos de carreira desse segmento, os demais profissionais da educação. Todavia, a aprovação do PL nº 1.592, de 2003 (BRASIL, 2003a), continua sendo a prioridade da CNTE, uma vez que visa fixar, em lei federal, as diretrizes nacionais de carreira para o conjunto dos profissionais da educação.

Outra ação urgente volta-se aos entes que não possuem os funcionários de escola vinculados à educação, conforme descrito no tópico anterior. Adequar a situação junto à administração pública e, posteriormente, à luz dos requisitos do art. 206, V da CF (BRASIL, 1988), é de fundamental importância. Aliás, o concurso público de provas e títulos é outro pré-requisito para o ingresso na carreira dos profissionais da educação. Seguir essa exigência é garantia de segurança jurídica para a categoria e de qualidade à educação.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 14 de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 3 mar. 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 19 de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 3 mar. 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dez. de 2006a**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 3 mar. 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006b**. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 4º e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 3 mar. 2010.

_____. **Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009a**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 17 out. 2009.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1.592, de 2003a**. Estabelece princípios e diretrizes dos planos de carreira para os profissionais da educação básica pública. Autoria do do Deputado Federal Carlos Abicalil, PT-MT. Disponível em: <www.camara.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2010.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 507, de 4 de dez. de 2003b**. Modifica o artigo 61 da Lei nº 9394, de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Autoria da Senadora Fátima Cleide (PT-RO). Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 3 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 1997**. Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do distrito federal e dos municípios. [Publicada no Diário Oficial de 13 out. de 1997, Seção 1, p. 22987]. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 1 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009b**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. [Publicada no DOU de 29 maio de 2009, Seção 1, p. 41 e 42]. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 1 mar. 2010.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Funcionários de escolas públicas: educadores profissionais ou servidores descartáveis?** Ceilândia, DF: Idéa, 1995.

Pesquisa sobre funcionários de escola

Roteiro preliminar de coleta de dados¹

FUNCIONÁRIO COMO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Quantos somos? Quem somos? – Consolidando nossa identidade

I – Identificação

1) Sexo:

- a) Masculino
- b) Feminino

2) Estado Civil:

- a) casado (a) / união consensual
- b) solteiro (a)
- c) separado (a)/ divorciado (a) / desquitado (a)
- d) viúvo (a)

3) Idade: _____

4) Escolaridade atual: (preencher apenas o último nível/etapa de escolaridade)

- a) Ensino Fundamental Incompleto
- b) Ensino Fundamental Completo
- c) Ensino Médio Incompleto
- d) Ensino Médio Completo
- e) Ensino Superior – Incompleto
- f) Ensino Superior – Bacharelado
- g) Ensino Superior – Licenciatura
- h) Ensino Superior – Licenciatura Plena
- i) Pós – Graduação/ Especialização
- j) Mestrado
- k) Doutorado

5) Pretende cursar ensino superior? (apenas os que responderem a questão 4, nos itens “a” a “d”)

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sabe / não respondeu

6) Você tem algum tipo de deficiência? (Assinalar com X *todas mencionadas*)

- a) Auditiva
- b) Da fala
- c) Visual
- d) Locomotora
- e) Mental
- f) Motora
- g) Outra . Qual? _____
- h) Não tem deficiência

7) Cor ou raça:

- a) () Branca
- b) () Preta/ Negra
- c) () Amarela/ Oriental
- d) () Parda/ Mulata
- e) () Indígena

8) Religião ou culto:

- a) () Católica
- b) () Evangélica/ Protestante
- c) () Espírita/ Kardecista
- d) () Umbanda/ Candomblé
- e) () Judaica
- f) () Islâmica
- g) () Não tem religião

9) Em qual região do Brasil você nasceu?

- a) () Centro - Oeste
- b) () Nordeste
- c) () Norte
- d) () Sul
- e) () Sudeste
- f) () não nasceu no Brasil. País em que nasceu: _____

II – Situação Econômica

10) A remuneração bruta pelo trabalho como funcionário é:

- a) () até R\$ 510,00
- b) () mais de R\$ 510,00 até R\$ 765,00
- c) () mais de R\$ 765,00 até R\$ 1.065,00
- d) () mais de R\$ 1.065,00 até R\$ 1.765,00
- e) () mais de R\$ 1.765,01 até R\$ 2.465,00
- f) () mais de R\$ 2.465,01 até R\$ 3.165,00
- g) () mais de R\$ 3.165,01 até R\$ 3.865,00
- h) () mais de R\$ 3.865,01 até R\$ 4.565,00
- i) () mais de R\$ 4.565,01

III –Saúde e Lazer

11) Com qual frequência e por qual motivo você utiliza serviços de saúde?

- a) regularmente, de forma preventiva
- b) regularmente, pois está em tratamento
- c) só quando tem algum problema
- d) nunca
- e) em outras situações. Quais? _____

12) Quando você faz consultas médicas ou odontológicas, exames laboratoriais ou algum tratamento de saúde, você recorre a: (marque mais de uma alternativa, se necessário)

- a) SUS (Sistema Único de Saúde)
- b) plano de saúde estadual
- c) plano de saúde municipal
- d) plano de saúde privado
- e) Outros. Quais? _____

13) Os gastos que você tem com saúde – sua e/ou de seus familiares - (plano de saúde, médico, odontológico, remédio, alimentação especial) correspondem a que percentual de sua remuneração bruta como funcionário?

- a) até 10% do seu rendimento
- b) mais de 10 e até 20% do seu rendimento
- c) mais de 20 e até 30% do seu rendimento
- d) mais de 30 e até 40% do seu rendimento
- e) mais de 40 e até 50% do seu rendimento
- f) mais de 50% do seu rendimento
- g) não tem gastos com saúde
- h) não sabe / não respondeu

14) É portador (a) de alguma das doenças listadas abaixo?

- a) pressão alta
- b) artrose
- c) osteoporose
- d) coluna/ hérnia de disco
- e) depressão
- f) Burnout (apatia extrema, desinteresse)
- g) doença respiratória
- h) diabetes
- i) varizes
- j) gastrite
- l) ler/ dort
- m) cardiopatia
- n) outras. Quais? _____
- o) nenhuma

15) Pratica alguma atividade física regular como: (marque mais de uma alternativa, se necessário)

- a) caminhada / corrida
- b) alongamento
- c) ginástica / yoga
- d) natação/ hidroginástica
- e) jogos (futebol, vôlei, basquete, handball)
- f) dança
- e) outra atividade física: _____
- f) não pratico atividade física

16) Utiliza seu tempo livre para : (marque mais de uma alternativa, se necessário)

- a) leitura
- b) assistir televisão
- c) bailes / festas / baladas
- d) ir ao cinema
- e) ir ao teatro
- f) coral
- g) artesanato / trabalhos manuais
- h) jogos (bingo, carteadado, etc.)
- i) navegar na internet
- j) outro. Qual? _____

17) Utiliza suas férias para: (marque mais de uma alternativa, se necessário)

- a) viajar
- b) descansar
- c) planejar o período subsequente
- d) trabalho extra remunerado
- e) outras atividades. Quais? _____

IV – Vida profissional

18) Qual a esfera administrativa (municipal, estadual, federal) responsável pela sua contratação? (marque mais de uma alternativa, se necessário)

- a) rede pública federal
- b) rede pública estadual
- c) rede pública municipal
- d) outro contrante(APM, cooperativa). Qual? _____

19) A qual Secretaria você é vinculado?

- a) Secretaria de Educação
- b) outra Secretaria. Qual? _____

20) Onde você está lotado atualmente?

- a) () na Secretaria de Educação
- b) () em outra Secretaria. Qual? _____
- c) () em outro órgão. Qual? _____

21) Qual é o regime de seu vínculo empregatício?

- a) () estatutário
- b) () celetista, contratado pelo estado / município
- c) () celetista, contratado por empresa temporária
- d) () outro. Qual? _____

22) Qual é a duração de sua jornada de trabalho semanal contratada?

- a) () 20 horas
- b) () 30 horas
- c) () 40 horas
- g) () outra. Qual? _____

23) Qual atividade você exerce atualmente ?

- | Pós Área 21 | Anterior à Área 21 |
|--|--|
| 1. () Técnico em Alimentação Escolar | 5. () Ajudante de serviços gerais |
| 2. () Técnico em Multimeio Didáticos | 6. () Motorista |
| 3. () Técnico em Gestão Escolar | 7. () Auxiliar de zeladoria |
| 4. () Técnico em Infraestrutura e Meio Ambiente Escolar | 8. () Servente escolar |
| | 9. () Agente de administração |
| | 10. () Agente de serviços de manutenção |
| | 11. () Encanador |
| | 12. () Fiscal de material |
| | 13. () Merendeira |
| | 14. () Vigia |
| | 15. () Zelador |
| | 16. () Porteiro |
| | 17. () Auxiliar da educação |
| | 18. () Auxiliar de secretaria |
| | 19. () Assistente de turno |
| | 20. () Auxiliar de educação integral |
| | 21. () Secretário escolar |
| | 22. () Inspetor de aluno |
| | 23. () Técnico administrativo |
| | 24. () Técnico da educação |
| | 25. () Técnico da educação integral |
| | 26. () Analista da educação |
| | 27. () Técnico de assuntos educacionais |
| | 28. () Bibliotecário |
| | 29. () Analista de educação integral |
| | 30. () Assessor técnico administrativo |
| | 31. () Inspetor de escola |
| | 32. () Outro Qual? _____ |

24) Para exercer um cargo profissionalizado você cursou:

- a) Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Profucionário)
- b) Curso similar
- c) outro curso. Qual? _____
- d) não cursou curso profissionalizante

25) O curso de profissionalização teve impacto positivo na sua carreira?

- a) sim
- b) não
- c) não sabe / não quer responder

26) Quais foram os impactos positivos que o curso de profissionalização teve sobre sua carreira?

(marque mais de uma alternativa, se necessário)

- a) reconhecimento profissional
- b) aumento na remuneração
- c) jornada de trabalho igual a de funcionários do estabelecimento onde você trabalha
- d) não sabe

27) Você conhece o Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Profucionário)?

- a) Sim
- b) Não

28) Você fez ou faz algum curso de profissionalização?

- a) sim, e concluiu
- b) sim, e está cursando
- c) sim, mas está apenas matriculado
- d) não

29) Qual curso de profissionalização você fez ou está fazendo?

- a) Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Profucionário)
- b) Curso similar
- c) outro curso. Qual? _____

30) Você chegou ao cargo que exerce através de:

- a) concurso público
- b) indicação política
- c) seleção interna
- d) outra. Qual _____

37) Quem foi o autor da discriminação? (marque mais de uma alternativa, se necessário)

- a) aluno
- b) professor
- c) pais de aluno
- d) colegas
- e) chefe
- f) outros. Quem? _____

38) Você já sofreu algum tipo de violência no local de trabalho ou enquanto executava as suas funções?

- a) sim
- b) não
- c) não sabe / não quer responder

39) De quantas situações de violência você já foi vítima?

- a) uma única vez
- b) algumas vezes
- c) frequentemente
- d) sempre
- e) não sabe / não quer responder

40) Quem foi o autor da violência? (marque mais de uma alternativa, se necessário)

- a) aluno
- b) professor
- c) pais de aluno
- d) colegas
- e) chefe
- f) outros. Quem? _____

IV Atividades sindicais, sociais e políticas

41) Na instituição/ escola onde você trabalha, você tem participação em:

(marque mais de uma alternativa, se necessário)

- a) Conselho Escolar ou órgão equivalente
- b) construção do Projeto Político pedagógico
- c) processo de escolha de representantes
- d) outro. Qual? _____
- e) não tem participação em nenhuma atividade

42) Você participa do seu sindicato?

- a) Sim
- b) Não

43) De quais atividades do seu Sindicato você participa? (marque mais de uma alternativa, se necessário)

- a) Assembléias, Congressos, Conselhos
- b) atividades específicas de funcionários (as)
- c) atos públicos
- d) como liderança de funcionários (as)
- e) em coletivos temáticos Quais? _____

44) Você no sindicato é:

- a) base, e vai ao sindicato para tratar de questões específicas de seu interesse
- b) base, e atua nas atividades do sindicato procurando socializar as informações com outros (as) funcionários (as) do local onde trabalha
- c) liderança, e desenvolve atividades junto à base e direção do sindicato
- d) direção do sindicato

45) O sindicato ao qual você é filiado (a) apresenta em sua estrutura:

- a) Secretaria de funcionários
- b) Departamento de funcionários
- c) não tem estrutura específica para funcionários
- d) não sabe / não respondeu

46) O sindicato ao qual você é filiado (a) realiza reuniões periódicas para funcionários?

- a) Sim
- b) Não

47) Qual a frequência dessas reuniões?

- a) semanal
- b) quinzenal
- c) mensal
- d) bimestral
- e) semestral
- f) anual
- g) outra. Qual? _____

48) É filiado (a) a partido político?

- a) Sim Se sim: Qual? _____
- b) Não

49) É militante de outros movimentos sociais?

- a) Sim
- b) Não

50) Em qual movimento você atua? marque mais de uma alternativa, se necessário)

- a) Negro
- b) LGBTT
- c) Idoso
- d) Comunitário (associação de moradores, de bairro)
- e) Ecológico
- f) Direitos Humanos
- g) Indígenas
- h) Deficientes
- i) Estudantil
- j) Igreja
- k) Outro (Qual? _____)

Nota

- 1 A proposta de pesquisa sobre funcionários de escola, incluindo o roteiro preliminar de coleta de dados, foi elaborada pelo prof. Luiz Fernandes Dourado, com a colaboração de Juçara M. Dutra Vieira, Leda Scheibe, João Antonio Cabral de Monlevade, Marcelo Francisco Pereira da Cunha, Rui Oliveira, José Carlos Bueno do Prado, José Valdivino de Moraes e João Alexandrino de Oliveira. A proposta, também, foi objeto de discussão do Encontro Regional do Departamento de Funcionários de Escola das Regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, nos dias 17 e 18/7/2009, em Cuiabá/MT.

Normas de publicação

A revista RETRATOS DA ESCOLA (publicação semestral da Escola de Formação da CNTE – Esforce) propõe-se a examinar a educação básica e o protagonismo da ação pedagógica no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores em educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações, sobretudo na educação básica. Os artigos encaminhados devem ser inéditos, redigidos em português ou espanhol, em meio eletrônico, não sendo permitida a sua apresentação simultânea para avaliação em outro periódico.

Categorias de artigos – *Retratos da Escola* publica artigos, análises de experiências, políticas, práticas pedagógicas, formação e valorização dos profissionais da educação, documentos e resenhas.

Processo de avaliação – Os originais serão submetidos à apreciação prévia do comitê editorial, que encaminhará a pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (*blind review*), onde os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores. Os pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao parecerista para avaliação final.

Quesitos para avaliação dos artigos – Relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

Apresentação formal dos originais – Os textos deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados no processador de textos Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5 e em folha tamanho A4. O texto do artigo, incluindo resumos, notas e bibliografias, deverá ter entre 20.000 e 35.000 caracteres (considerando os espaços). No preparo do original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

- a) Título e subtítulo do artigo.
- b) Resumo e palavras-chave: o resumo não deve ultrapassar 600 caracteres (considerando espaços) e as palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser no máximo cinco (5).
- c) Não deve haver identificação autoral no corpo do texto.
- d) Referências bibliográficas: devem obedecer às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sendo ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor. Até três autores, todos poderão ser citados, separados por ponto e vírgula. Nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. O prenome e o nome do(s) autor(es) deverão ser escritos por extenso. A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos. Exemplos de referências:

Livro (um autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Livro (dois autores)

CASTILLO-MARTÍN, Mária; OLIVEIRA, Suely de (Org.). **Marcadas a ferro: violência contra a mulher**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Livro em formato eletrônico

BERTOCHÉ, Gustavo. **A objetividade da ciência na filosofia de Bachelard**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2006. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobebook/objbachelard.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Capítulo de livro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Artigo de periódico

COELHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Artigo de periódico (com mais de três autores)

MASINI, Elcie F. Salzano et al. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 22, p. 556-573, set./dez. 2007.

Artigo de periódico (formato eletrônico)

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 25, p. 67-81, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe>>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Teses

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros**. 1998. 303 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Artigo assinado (jornal)

FREI BETTO. Tortura: suprema decisão. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 2.

Artigo não assinado (jornal)

EXPANSÃO dos canais é acompanhada por exploração de trabalho. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 5.

Matéria não assinada (revista semanal)

CONFRONTO de números. **Carta Capital**, São Paulo, a. 11, n. 348, 29 jun. 2005.

Decretos, leis

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 nov. 2008.

Constituição Federal

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

Relatório oficial

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de atividades 1990-1993**. Brasília, 1993.

Gravação de vídeo

COM LICENÇA, eu vou à luta. Direção: Lui Farias. Produção: Mauro Farias. Rio de Janeiro: Embrafilme, Produções Cinematográficas R. F. Farias Ltda., Time de Cinema, 1986. 1 DVD.

CD-Rom

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS. **Anuário dos trabalhadores 2006**. São Paulo: Dieese, 2006. 1 CD-ROM.

Trabalho apresentado em evento

MELO, Maria Teresa Leitão de. Formação e valorização dos profissionais da educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO, 1., 2000, Brasília. **Desafios para o século XXI: coletânea de textos...** Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

Trabalho apresentado em evento (em meio eletrônico)

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu/MG. **Trabalhos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-1744--Int.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

e) Notas e citações: quando existirem, devem ser numeradas seqüencialmente e colocadas no final do artigo. Não será permitido o uso de notas bibliográficas. Para isso, deve-se utilizar as *citações no texto*: a identificação das referências no corpo do trabalho deve ser feita com a indicação do(s) nome(s) do(s) autor(es), ano de publicação e paginação. Ex.: (OLIVEIRA, 2004, p. 65).

f) Tabelas e figuras: deverão ser numeradas, consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que forem incluídas no texto e encabeçadas pelo título. Na montagem das tabelas, recomenda-se seguir as “Normas de Apresentação Tabular”, publicadas pelo IBGE. *Quadros*: identificados como *tabelas*, seguindo uma única numeração em todo o texto. As *ilustrações* (fotografias, desenhos, gráficos etc.) serão consideradas figuras. Recomenda-se, ainda, que os elementos sejam produzidos em *preto e branco*, em tamanho máximo de 14 x 21 cm, apresentando, sempre que possível, qualidade de resolução (a partir de 300 dpis) para sua reprodução direta.

g) Folha de identificação do(s) autor(es), contendo os seguintes dados: (i) título e subtítulo do artigo; (ii) nome(s) do(s) autor(es); (iii) endereço, telefone, fax e endereço eletrônico para contato; (iv) titulação e (v) vínculo institucional.

Observações gerais – ao autor principal de cada artigo serão fornecidos três (3) exemplares do fascículo em que seu trabalho foi publicado; em artigos de co-autoria ou com mais de dois autores, cada autor receberá um (1) exemplar.

A revista não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas e informa que o conteúdo dos textos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião do comitê editorial.

Endereço para envio dos originais

Revista Retratos da Escola

E-mail: revista@esforce.org.br

Normas de publicación

La revista *RETRATOS DA ESCOLA* (publicación semestral de la Escola de Formação da CNTE – Esforce) se propone a examinar la educación básica y el protagonismo de la acción pedagógica en el ámbito de la construcción de la profesionalización de los trabajadores en educación y enseñanza, divulgando y diseminando el conocimiento producido y estimulando las innovaciones, especialmente en la educación básica. Los artículos deben ser inéditos, escritos en portugués o español, en medio electrónico, no estando permitida presentación simultánea para evaluación en otra revista.

Categorías de artículos – *Retratos da Escola* publica artículos, análisis de experiencias, políticas, prácticas pedagógicas, formación y valorización de los profesionales de la educación, documentos y reseñas.

Proceso de Evaluación - Los originales serán sometidos previamente a la apreciación de la Comisión de Redacción, que encaminará a los jueces (dos como mínimo) vinculados a la temática relacionada al texto enviado. Será adoptado el sistema de doble ciego (*blind review*), donde los nombres de los árbitros permanecerán en anonimato, omitiéndose también ante ellos los nombres de estos autores. Los árbitros podrán recomendar la aceptación o el rechazo del artículo, o podrán sugerir cambios, que deberán ser atendidos por el autor. En el caso de artículo reformulado, este volverá a los árbitros para la evaluación final.

Criterios para la evaluación de los artículos – relevancia, actualidad y pertinencia del tema, consistencia teórica y revisión de la literatura teórica, procedimientos metodológicos y consistencia de argumentación, estructuración, aspectos formales y redacción.

Presentación oficial de los originales – los textos deberán ser redactados según la ortografía oficial y digitados en el procesador de textos Word for Windows, en fuente tipo Times New Roman, tamaño 12, espacio 1,5, página A4. El texto del artículo, incluyendo resúmenes, notas y bibliografías, deberá tener entre 20.000 y 35.000 caracteres (teniendo en cuenta los espacios en blanco). En la preparación del original, la siguiente estructura deberá ser observada:

a) El título y subtítulo del artículo.

b) Resumen y palabras clave: el resumen no debe exceder 600 caracteres (considerándose los espacios) y las palabras clave que identifican el contenido del artículo, deberán respetar un máximo de cinco (5).

c) El cuerpo de texto no debe contener identificación autoral.

d) Referencias: deben obedecer las normas de la Asociación Brasileña de Normas Técnicas (ABNT), que se ordenan alfabéticamente por el apellido del primer autor. Hasta tres autores, todos podrían ser citados, separados por punto y coma. En referencias con más de tres autores, citar solamente el primer autor, seguido de la expresión et al. Los nombres del (de los) autor(es) deben ser escritos al completo. La exactitud de las referencias que figuran en la lista y la correcta citación de sus datos en el texto son responsabilidad del (de los) autor(es) de trabajo. Ejemplos de referencias:

Libro (un autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Libro (dos autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely de (Org.). **Marcadas a ferro: violência contra a mulher**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Libro en formato electrónico

BERTOCHÉ, Gustavo. **A objetividade da ciência na filosofia de Bachelard**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2006. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobebook/objbachelard.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Capítulo del Libro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Artículo de revista

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Artículo de revista (con más de tres autores)

MASINI, Elcie F. Salzano et al. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 22, p. 556-573, set./dez. 2007.

El artículo de la revista (formato electrónico)

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 25, p. 67-81, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe>>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Tesis

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **Sindicalismo e proletarização**: a saga dos professores brasileiros. 1998. 303 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Artículo Firmado (diario)

FREI BETTO. Tortura: suprema decisão. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 2.

Artículo sin firmar (diario)

EXPANSÃO dos canaviais é acompanhada por exploração de trabalho. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 5.

Materia no firmada (semanario)

CONFRONTO de números. **Carta Capital**, São Paulo, a. 11, n. 348, 29 jun. 2005.

Decretos, leyes

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 nov. 2008.

Constitución Federal

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

Informe oficial

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de atividades 1990-1993**. Brasília, 1993.

De grabación de vídeo

COM LICENÇA, eu vou à luta. Direção: Lui Farias. Produção: Mauro Farias. Rio de Janeiro: Embrafilme, Produções Cinematográficas R. F. Farias Ltda., Time de Cinema, 1986. 1 DVD.

Cd-Rom

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS. **Anuário dos trabalhadores 2006**. São Paulo: Dieese, 2006. 1 CD-ROM.

Ponencia presentada en evento

MELO, Maria Teresa Leitão de. Formação e valorização dos profissionais da educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE, 1., 2000, Brasília. **Desafios para o século XXI**: coletânea de textos... Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

Ponencia presentada en evento (electrónica)

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu/MG. **Trabalhos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-1744-Int.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

e) Notas y citas: si las hay, serán enumeradas de manera secuencial y colocadas al final del artículo. No será permitida la utilización de notas bibliográficas. Para ello, deberán ser utilizadas las citas en el texto: la identificación de referencias en el cuerpo del trabajo debe hacerse con la indicación del (de los) nombre(s) del (de los) autor(es), año de publicación y de paginación. Ej: (Oliveira, 2004, p. 65).

f) Tablas y Figuras: deben ser enumeradas de manera consecutiva en números arábigos, respetando el orden en que se incluyeron en el texto y encabezados por el título. En el montaje de las tablas, se recomienda seguir las "Normas para la Presentación Tabular", publicadas por el IBGE. Cuadros: identificados como tablas, utilizando una sola numeración a lo largo de todo el texto. Las ilustraciones (fotografías, dibujos, gráficos, etc.) serán consideradas figuras. Se recomienda también que las piezas se produzcan en blanco y negro, en tamaño máximo de 14 x 21 cm, con resolución (mínimo de 300 DPIs) para reproducción directa siempre que posible.

g) Hoja de Identificación del (de los) autor(es) que contenga la siguiente información: (i) el título y subtítulo del artículo, (ii) nombre(s) del(de los) autor(es), (iii) dirección, teléfono, fax y dirección electrónica para contacto, (iv) la titulación y (v) vínculo institucional.

Observaciones generales - Al autor principal se le entregarán tres (3) copias de la revista en la que se ha publicado su trabajo. En el caso de los artículos con más de un autor, cada uno de los autores recibirá una (1) copia.

La revista no está obligada a devolver los originales de las colaboraciones enviadas, e informa que el contenido de los textos publicados es de total responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Comisión de Redacción.

Dirección para envío de los originales

Revista Retratos da Escola

E-mail: revista@esforce.org.br

Entidades Filiadas à CNTE

SINTEAC/AC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre
SINTEAL/AL - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
SINTEAM/AM - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas
SINSEPEAP/AP - Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Amapá
APLB/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
SISPEC/BA - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari
SINDIUTE/CE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
APEOC/CE - Sindicato dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará
SAE/DF - Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar no Distrito Federal
SINPRO/DF - Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SINDIUPES/ES - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
SINTEGO/GO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SINPROEEMMA/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública Estadual e Municipais do Maranhão
Sind-UTE/MG - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
FETEMS/MS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
SINTEP/MT - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SINTEPP/PA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SINTEP/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba
SINTEM/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa
SINTEPE/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
SINPROJA/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes
SINTE/PI - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí
APP/PR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
SISMMAC/PR - Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba
SINTE/RN - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte
SINTERO/RO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia
SINTER/RR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima
CPERS-SINDICATO/RS - Centro dos Professores do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação
SINTERG/RS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande
SINTE/SC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina
SINTESE/SE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe
SINDIPEMA/SE - Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju
AFUSE/SP - Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação
APEOESP/SP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
SINPEEM/SP - Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SINTET/TO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins

Projeto Gráfico

Esta publicação foi elaborada em 26 x 19,5 cm, com mancha gráfica de 20,5 x 13 cm, fonte Palatino Linotype Regular 11pt., papel off set LD 90g, P&B, impressão offset, acabamento dobrado, encadernação colado quente.

Edição Impressa

Tiragem: 20.000 exemplares
Gráfica Coronário.
Janeiro de 2010

RETRATOS DA
ESCOLA

RETRATOS DA ESCOLA



Capa: Robert Doisneau
La dent, 1956
© Atelier Robert Doisneau, 2008

Direção artística: Jean-Yves Quierry

Esta edição apresenta o dossiê **Funcionário de escola: identidade e profissionalização**, buscando recuperar a história de um importante segmento e de suas lutas em prol da organização, construção da identidade e profissionalização. Apresenta, ainda, indicadores e análises sobre a trajetória desses protagonistas da educação, incluindo a avaliação dos resultados de enquete inédita realizada pela CNTE junto às entidades sindicais estaduais a ela filiadas.

O dossiê utiliza a terminologia “funcionários de escola” por ser esta a designação estatutária utilizada pela CNTE e entidades a ela filiadas, bem como pela autodenominação mais usualmente adotada pelos próprios profissionais, ao longo de suas trajetórias de organização e militância. É fundamental destacar que o segmento tem sido tratado, ainda, como funcionário da educação, “não-docente”, funcionário da educação escolar.

A capa desta edição conta com a fotografia *La dent* (Dente), de 1956, de Robert Doisneau que, com sua percepção universalista e a partir de uma visão humanista dos fenômenos sociais, permite-nos deslindar a complexidade do processo educativo, dos tempos e espaços que lhe dão materialidade. Diferentes momentos, atores e linguagens interagem na formação do educando, o que nos leva a consolidar uma visão ampla dos profissionais da educação e dos desafios político-pedagógicos que permeiam seu pensar e agir cotidianos.

▶ **Luiz Fernandes Dourado**, Editor