

RETRATOS DA
ESCOLA



Dossiê

Valorização de funcionários e funcionárias da educação básica

Entidades Filiadas à CNTE

AFUSE/SP – Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação
APEOC/CE – Sindicato dos Professores de Estabelecimentos Oficiais do Ceará
APEOESP/SP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APLB/BA – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
APMC/PA – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública de Colombo
APMI/RS – Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ijuí
APP/PR – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
ASPROLF/BA – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas
CPERS/RS – Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
FETEMS/MS – Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
SAE/DF – Sindicato dos Trabalhadores em Escolas Públicas no Distrito Federal
SEPE/RJ – Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SIMMP/BA – Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista
SIMPERE/PE – Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial de Recife
SIMTEP/PI – Sindicato Municipal dos Trabalhadores da Educação de PIO IX
SINDEDUCAÇÃO/MA – Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público Municipal de São Luís
SINDIPEMA/SE – Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju
SINDIUPES/ES – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
SINDIUTE/CE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
SINDTEC/BA – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Correntina
Sind-UTE/MG – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SINPC/PE – Sindicato dos Professores do Cabo de Santo Agostinho
SINPEEM/SP – Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SINPMOL/PE – Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Olinda
SINPRO/DF – Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SINPROCAN/RS – Sindicato dos Professores Municipais de Canoas
SINPROEEMMA/MA – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão
SINPROJA/PE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes
SINPROSM/RS – Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria
SINPROSUL/PI – Sindicato dos Professores Municipais do Extremo Sul do Piauí
SINSEPEAP/AP – Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá
SINTE/PI – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí
SINTE/RN – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte
SINTE/SC – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina
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
SINTEFRAMO – Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Francisco Morato
SINTEGO/GO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SINTEM/PB – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa
SINTEP/MT – Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SINTEP/PB – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba
SINTEPE/PE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
SINTEPP/PA – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SINTER/RR – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima
SINTERG/RS – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande
SINTERO/RO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia
SINTERPUM/MA – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon.
SINTESE/SE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe
SINTET/TO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins
SINTRAEDS/RS – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Sapiranga
SISE/BA – Sindicato dos Servidores em Educação no Município de Campo Formoso
SISMMAP/PR – Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Paranaguá
SISMMAR/PR – Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária
SISPEC/BA – Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari

Revista Retratos da Escola

v.17, n.38, maio a agosto de 2023.

DIREÇÃO EXECUTIVA DA CNTE (GESTÃO 2022/2026)

Presidente

Heleno Manoel Gomes de Araújo Filho (PE)

Vice-Presidente

Marlei Fernandes de Carvalho (PR)

Secretária de Finanças

Rosilene Corrêa Lima (DF)

Secretária Geral

Fátima Aparecida da Silva (MS)

Secretário de Relações Internacionais

Roberto Franklin de Leão (SP)

Secretária de Assuntos Educacionais

Guelda Cristina de Oliveira Andrade (MT)

Secretário de Imprensa e Divulgação

Luiz Carlos Vieira (SC)

Secretário de Política Sindical

Alessandro Souza Carvalho (CE)

Secretária de Formação

Marta Vanelli (SC)

Secretária de Organização

Marilda de Abreu Araújo (MG)

Secretária de Políticas Sociais

Ivone Alves Cruz Almeida (SE)

Secretária de Relações de Gênero

Berenice D'Arc Jacinto (DF)

Secretário de Aposentados e Assuntos Previdenciários

Sergio Antônio Kumpfer (RS)

Secretário de Assuntos Jurídicos e Legislativos

Edson Rodrigues Garcia (RS)

Secretária de Saúde dos(as) Trabalhadores(as) em Educação

Francisca Pereira da Rocha Seixas (SP)

Secretário de Assuntos Municipais

Cleiton Gomes da Silva (SP)

Secretário de Direitos Humanos

José Christovam de Mendonça Filho (ES)

Secretário de Funcionários da Educação

José Carlos Bueno do Prado (SP)

Secretária de Combate ao Racismo

Carlos de Lima Furtado (TO)

SECRETARIA EXECUTIVA

Claudir Mata Magalhães de Sales (ro)

Paulina Pereira Silva de Almeida (PI)

Mário Sergio Ferreira de Souza (PR)

Ana Cristina Fonseca Guilherme da Silva (CE)

Kátia Cilene de Mendonça Almeida (AP)

Guilherme Mateus Bourscheid (RS)

Girlele Lázaro da Silva (AL)

José Valdivino de Moraes (PR)

Antônio Marcos Rodrigues Gonçalves (PR)

Valéria Conceição da Silva (PE)

Raimundo Nonato Costa Oliveira (MA)

COORDENADORAS DO DESPE

Rosane Terezinha Zan (RS)

Aparecida Reis Barbosa (PR)

COORDENADORES DO COLETIVO DA JUVENTUDE

Arnaldo Bruno Lopes Vital (RN)

Luiz Felipe Krehan da Silva (SP)

DIRETORIA EXECUTIVA ADJUNTA

Marco Antonio Soares (SP)

Ronildo Oliveira do Nascimento (PE)

Doris Regina Acosta Nogueira (RS)

Soraya Maria Cordeiro de Sousa (PB)

Maria Eduarda Quiroga Pereira Fernandes (RJ)

Luiz Fernando de Souza Oliveira (MG)

Sueli Veiga Melo (MS)

Claudio Antunes Correia (DF)

Alex Santos Saratt (RS)

Amarildo Silveira Pereira (MA)

Jonaldino Tomaz da Silva (RN)

Nelson Luiz Gimenes Galvão (SP)

CONSELHO FISCAL - TITULAR

Arnaldo Bruno Lopes Vital (RN)

Iara Gutierrez Cuellar (MS)

Ivanéia de Souza Alves (AP)

Maria Leônia Gomes de Lima (PB)

Ornilo Roberto de Souza (RR)

CONSELHO FISCAL - SUPLENTE

Fábio Henrique Oliveira Matos (PI)

Joseilda Vicente Lima Barboza (PE)

Maria Léa Lima de Almeida (PI)

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA

Editora

Leda Scheibe – Universidade Federal de Santa Catarina

Comitê Editorial

Catarina de Almeida Santos – Universidade de Brasília

Juçara M. Dutra Vieira – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Luiz Fernandes Dourado – Universidade Federal de Goiás

Márcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco

Roselane Fátima Campos – Universidade Federal de Santa Catarina

Vera Lúcia Bazzo – Universidade Federal de Santa Catarina

Editora Técnica

Jéssica Duarte de Souza

Conselho Editorial Nacional

Aida Maria Monteiro Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Alexandre Adalberto Pereira – Universidade Federal do Amapá

Andréia Ferreira da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Andréia Nunes Militão – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Antônio Cabral Neto – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Arminda Rachel Botelho Mourão – Universidade Federal do Amazonas

Carlos Augusto Abicalil – Rede Pública de Educação- MT

Celi Nelza Zulke Taffarel – Universidade Federal da Bahia

Dalila Andrade Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais

Dante Henrique Moura – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Demétrio Delizoicov – Universidade Federal de Santa Catarina

Ednaceli Abreu Damasceno – Universidade Federal do Acre

Eliza Bartolozzi Ferreira – Universidade Federal do Espírito Santo

Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia

Elton Luiz Nardi – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Erasto Fortes Mendonça – Universidade de Brasília

Gisele Masson – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Helena Costa Lopes de Freitas – Universidade Estadual de Campinas

Ivone Garcia Barbosa – Universidade Federal de Goiás

Jacques Therrien – Universidade Federal do Ceará

João Antônio Cabral de Montevade – Universidade Federal de Mato Grosso

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho – Universidade Federal do Piauí

Lúcia de Fátima Melo – Universidade Federal do Acre

Lucília Augusta Lino – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Malvina Tuttmann – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Maria Margarida Machado – Universidade Federal de Goiás

Marilda Pasqual Schneider – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Marília Gouvea de Miranda – Universidade Federal de Goiás

Marilisa Miranda de Souza – Universidade Federal de Rondônia

Miriam Fábila Alves – Universidade Federal de Goiás

Mônica M. de Carvalho Kassar – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Mônica Ribeiro da Silva – Universidade Federal do Paraná

Olgaises Cabral Maués – Universidade Federal do Pará

Salomão Antônio Mufarrej Hage – Universidade Federal do Pará

Sandra Maria Zákia Lian Sousa – Universidade de São Paulo

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves – Universidade Federal do Rio Grande

Theresa Maria de Freitas Adrião – Universidade de São Paulo

Valéria Augusta C. de Medeiros Weigel – Universidade Federal do Amazonas

Zenilde Durlí – Universidade Federal de Santa Catarina

Conselho Editorial Internacional

Almerindo Janela Afonso- Universidade do Minho, Portugal.

Armando Alcántara Santuario- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Beatriz Muhorro Manjama- Organização Nacional dos Professores, Moçambique.

Carlos Pires- Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.

Danièle Linhart- CNRS/ Paris, França.

Elza Gatti- Universidade de la República, Uruguai.

Fernanda Saforcada- Universidade de Buenos Aires/Rede Clasco, Argentina.

Graciela Morgade- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Jacques Tondreau- Central dos Sindicatos de Quebec, Canadá.

Jenny Assael- Universidade do Chile, Chile.

Juan Arancibia Córdova- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Luiz Miguel Lázaro- Universidade de Valência, Espanha.

Malek Bouyahia- Universidade Paris 8, França.

Maria Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira - Universidade do Minho, Portugal.

Maria Luz Arriaga- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Maria Verónica Leiva Guerrero- Pontificia Universidade Católica de Valparaíso, Chile.

Miguel Ángel Duhalde- Ctera, Argentina.

Myriam Feldfeber- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Omar Orlando Pulido Chaves- Universidad Nacional de Colômbia, Colômbia.

Pedro González López- FE.CCOO, Espanha.

Pilar Alonso Duarte- Forum Europeo de Administradores de la Educación, Espanha.

Ruth Mercado Maldonado- Cinvestav, México.

Silvia Tamez Gonzalez- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Sofia Viseu- Instituto de Educação /Universidade de Lisboa, Portugal.

CNTE

SDS, Ed. Venâncio III, Salas 101/106, Asa Sul, Brasília-DF, Brasil.

CEP: 70393-900 | Telefone: + 55 (61) 3225.1003

E-mail: cnte@cnte.org.br » www.cnte.org.br

Revista Retratos da Escola

v.17, n.38, maio a agosto de 2023.

ISSN 2238-4391

R. Ret. esc.	Brasília	v. 17	n. 38	p. 397-739	mai./ago. 2023
--------------	----------	-------	-------	------------	----------------

© 2023 CNTE

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

Disponível também em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

Coordenação da Esforce

Guelda Andrade

Editora

Leda Scheibe (UFSC)

Editora Técnica

Jéssica Duarte de Souza

Organização do Dossiê

Luiz Fernandes Dourado, João Antonio Cabral de Monlevade e Rosselini Diniz Barbosa Ribeiro

Copidesque

Marília Mezzomo Rodrigues

Traduções dos resumos

Ti Ochôa (inglês)

Maria Isabel de Castro Lima (espanhol)

Foto de Capa

Fernando Sette

Edição

Frisson 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>.

*Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.
Foi feito depósito legal.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 17, n. 38, mai./ago. 2023. – Brasília: CNTE, 2007-

Quadrimestral

A partir de outubro de 2012, disponível no portal de periódicos SEER/IBICT em: <<http://www.esforce.org.br>>

ISSN 2238-4391 (eletrônico)

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

CDD 370.5

CDU 37(05)

Revista Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE – CIBEC/INEP/MEC).

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Library of Congress (USA).

Rede RVBI - Rede Virtual de Bibliotecas Congresso Nacional.

SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (IBICT/MCT).

EDUBASE - Base de Dados em Educação da UNICAMP.

Portal de Periódicos Científicos da CAPES.

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)

DIALNET - BNE/UNIRIOJA/ Fundación Dialnet (Espanha)

Diadorim (Ibict/MCTI)

LivRe! (CIN/CNEN)

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Dinamarca)

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IISUE/UNAM - México)

EDITORIAL

- Pela valorização dos/as funcionários/as da educação básica pública 403
Leda Scheibe e Guelda Cristina de Oliveira Andrade

ENTREVISTA

- Valorização de funcionários e funcionárias da educação básica:
políticas e desafios da formação 409
Luiz Fernandes Dourado, João Antonio Cabral de Monlevade e Rosselini Diniz Barbosa Ribeiro

DOSSIÊ

- Valorização de funcionários e funcionárias da educação básica 421
Luiz Fernandes Dourado, João Antonio Cabral de Monlevade e Rosselini Diniz Barbosa Ribeiro
- Dimensões e desafios do quadro de funcionários/as das escolas públicas
de educação básica no Brasil 425
Lúcia Maria de Assis, Thiago Alves e Gabriela Schneider
- Financiamento escolar e valorização dos/das funcionários/as da educação básica 455
Eduardo Ferreira, João Antonio Cabral de Monlevade e Roberto Franklin de Leão
- Desafios para a formação de funcionários/as da educação básica em nível superior 471
Rosselini Diniz Barbosa Ribeiro
- Desafios e oportunidades para a formação de funcionários/as da educação básica 487
Gesuína de Fátima E. Leclerc, Cassandra Ribeiro Joye e Maria das Graças C. N. Silva
- Cursos Técnicos do Profuncionário: concepções e controvérsias 507
Dante Diniz Bessa
- Formação do/a profissional de Apoio Administrativo Educacional
na rede estadual do Mato Grosso 527
Karine Nunes de Moraes e Guelda Cristina de Oliveira Andrade
- Oferta do Profuncionário: a experiência do Instituto Federal de Goiás 543
Helen Perreira, Ruth Aparecida V. da Silva e Milton F. de Azara Filho
- A (des)consideração de funcionários/as da educação básica nas produções científicas:
uma discussão a partir do conceito de divisão social do trabalho 559
Sosimar Serena Siqueira Esquinsani e Sidinei Cruz Sobrinho

RESENHA

- Saberes de um educador e pesquisador: política e gestão educacional 577
Allan Solano Souza

ESPAÇO ABERTO

- Participação feminina no Congresso Pedagógico do Pará (1900-1901) 581
Ana Paula C. de Sousa, Alberto Damasceno, Monika de A. Reschke e Vivian da S. Lobato.
- Plano Nacional de Educação 2014-2024: plano de carreira e os desafios
frente à política de meritocracia 601
Marluce Silva Valente e Silvio César Nunes Militão.
- Racionalidade neoliberal e trabalho docente: interferência da
cultura performativa nas condições de trabalho de professores e professoras 623
Diego Bechi, Altair Alberto Fávero e Maria de Lourdes P. de Almeida
- Possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 nos conteúdos obrigatórios
da Educação Física escolar 641
Esterlandia Souza Castro e Maria Eleni Henrique da Silva
- Formação continuada: perspectivas no contexto de um plano municipal de educação 659
Maria Nilceia de Andrade Vieira e Valdete Côco

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

- Luz, câmera e ação: expressões artísticas como instrumento transformador,
uma experiência no Instituto Federal de Santa Catarina 679
Rose F. de Souza, Alexandre Vanzuitta, Durlei Maria B. Rebelatto e Michele S. Valadão.

DOCUMENTOS

- Funcionários da Educação: a luta por reconhecimento social e
valorização profissional continua na CNTE e nos sindicatos de base afiliados 699
Diretoria Executiva da CNTE
- Resolução nº 2, de 13 de maio de 2016 703
Ministério da Educação
- Portaria nº 1.574, de 9 de agosto de 2023 725
Ministério da Educação

IN MEMORIAM

- Eliane Faccion, presente! 729
Comitê Editorial

- DIRETRIZES PARA AUTORES/AS 731

Pela valorização dos/as funcionários/as da educação básica pública

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

A educação escolar depende tanto do trabalho docente como dos/as funcionários/as da educação presentes nas unidades e órgãos de ensino da educação básica. Segundo João Monlevade (2023), são cerca de 2 milhões os/as que atuam nesse trabalho no país, em secretarias escolares, cozinhas, atividades de limpeza, vigilância, multimeio didático em bibliotecas, videotecas, brinquedotecas, laboratórios das ciências naturais e informática – eles/as estão em todos os espaços das escolas brasileiras. O autor ressalta também que, a partir da aprovação da Lei nº 12.014/2009, estes/as trabalhadores/as foram reconhecidos/as como profissionais da educação, portanto, deveriam ter acesso ao trabalho mediante concurso público de provas e títulos, piso salarial regulamentado e formação em cursos de ensino médio e superior, com conteúdo técnico e pedagógico. Nada disso se concretizou até agora. O segmento dos/as funcionários/as da educação se mantém pouco profissionalizado, sem a devida valorização, sem curso preparatório para a sua função e, sobretudo, terceirizado. Agora, já no seu último ano de vigência, o atual Plano Nacional da Educação – PNE (2014- 2024) também não viu atendida a Meta 18, entre tantas outras, o que exige da CNTE, junto aos seus sindicatos filiados, encampar a luta por seu conteúdo e reedição no novo plano, com vigência programada para 2024-2034 (SEMINÁRIO, 2023).

Daí a importância de retomarmos as análises a respeito desse tema, o dos/as funcionários/as da educação, muito caro à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE, assim como as reivindicações a respeito de formação, carreira e condições de trabalho docente. Em 2009 (v. 3, n. 5), a *Retratos da Escola* publicou o dossiê *Funcionários de Escola: identidade e profissionalização*, organizado pelo então editor da revista

Luiz Fernandes Dourado. Nos cabe retomá-lo agora, neste momento tão significativo de reconstrução da educação brasileira, e atualizar o debate da temática, contribuindo assim com seu desenvolvimento junto ao novo Plano Nacional de Educação – PNE 2025-2035, cuja discussão se inicia na segunda metade de 2023, na Conferência Nacional de Educação Extraordinária – CONAEE 2024, em suas etapas nacional, estadual e municipal, com o tema: *Política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental*.

A *Retratos da Escola* (v. 17, n. 38), com o dossiê *Valorização de funcionários e funcionárias da educação básica*, volta à discussão em busca da afirmação de sua identidade e de condições de trabalho dignas para seu exercício. Luiz Fernandes Dourado, João Antonio Cabral de Monlevade e Rosselini Diniz Barbosa Ribeiro propuseram e organizaram a publicação, visando destacar a importante articulação entre formação, carreira, salários, condições de trabalho e saúde desses/as profissionais, para tornar efetiva sua presença na concretização da melhoria da educação básica.

Abrindo este número, a entrevista *Valorização de funcionários e funcionárias da educação básica: políticas e desafios da formação*, apresenta os relatos da ex-senadora e funcionária da educação básica Fátima Cleide, de Horácio Reis e José Valdivino Moraes, atores sindicais e políticos engajados na luta pela valorização dos/das profissionais da educação.

O dossiê inicia com uma breve apresentação escrita pelos/a organizadores/a, seguida de oito textos que estimulam e atualizam o debate acerca da necessária valorização desses/as também educadores/as nas escolas, com importantes reflexões sobre o tema. Relacionada ao dossiê, a seção *Documentos* traz três textos importantes para pensarmos a valorização de funcionários/as da educação básica. O potente documento assinado pela Diretoria Executiva da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE, intitulado *Funcionários/as da Educação: a luta por reconhecimento social e valorização profissional continua na CNTE e nos sindicatos de base afiliados*, aponta uma política de melhoria das condições da categoria. Em seguida, temos a *Resolução CNE/CES n. 2/2016*, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior para funcionários/as da educação básica. Fechando a seção, apresentamos a recente *Portaria MEC n. 1.574*, de 9 de agosto de 2023, que instituiu o “Grupo de Trabalho com a finalidade de avaliar a retomada e melhorias do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profucionário” (BRASIL, 2023).

Honra-nos apresentar também a resenha *Saberes de um educador e pesquisador: política e gestão educacional*, escrita por Allan Solano Souza, que contempla o livro *Trajetória e escritos de um educador: reflexões sobre política e gestão educacional*, publicado por um brilhante e dedicado educador: Antônio Cabral Neto, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A resenha oferece uma visão integrada da obra e representa, certamente, um estímulo a sua completa leitura e degustação.

Na seção Espaço Aberto estão publicados cinco dos artigos recebidos através do fluxo contínuo da revista. O primeiro, de Ana Paula C. de Sousa, Alberto Damasceno, Monika de A. Reschke e Vivian da S. Lobato, diz respeito à *Participação feminina no Congresso Pedagógico do Pará (1900-1901)*. O segundo artigo refere-se ao *Plano Nacional de Educação 2014-2024: plano de carreira e os desafios frente à política de meritocracia*, enviado por Marluce Silva Valente e Silvio César Nunes Militão. O terceiro artigo, elaborado por Diego Bechi, Altair Alberto Fávero e Maria de Lourdes P. de Almeida, discorre sobre *Racionalidade neoliberal e trabalho docente: interferência da cultura performativa nas condições de trabalho de professores e professoras*. O quarto texto trata das *Possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 nos conteúdos obrigatórios da Educação Física escolar* e foi escrito por Esterlandia Souza Castro e Maria Eleni Henrique da Silva. O quinto e último artigo desta seção, de Maria Nilceia de Andrade Vieira e Valdete Côco, diz respeito à *Formação continuada: perspectivas no contexto de um plano municipal de educação*. Reflexões significativas estão presentes nos estudos realizados por esses/as autoras/as, que merecem ser lidas e incorporadas às reflexões dos/as nossos/as leitores/as.

A seção Relato de Experiência nos enriquece com *Luz, câmera e ação: expressões artísticas como instrumento transformador, uma experiência no Instituto Federal de Santa Catarina*, uma prática vivida e descrita por Rose F. de Souza, Alexandre Vanzuita, Durlei Maria B. Rebelatto e Michele S. Valadão.

Fechamos este número com uma singela nota de homenagem à jornalista Eliane Facion, colaboradora fundamental da nossa revista.

Agradecemos a todas e todos que colaboraram para mais esta publicação da *Retratos da Escola*, especialmente aos/as organizadores/a do dossiê, sempre um trabalho exaustivo que procura desvelar as questões subjacentes à educação, suas problematizações e construção. Não temos dúvida de que o conjunto de textos aqui apresentados constitui relevante contribuição para nossa formação, além de reforçar a compreensão da inestimável participação dos/as funcionários/as nesta complexa realidade na qual se insere a educação básica no país.

O debate trazido pelos artigos suscita novas reflexões e compreensões, ao mesmo tempo em que estimula nossa capacidade para adotar decisões cada vez mais desalienadas e inteligentes de intervenção nos variados contextos em que, como educadores/as, nos inserimos.

Encerramos conclamando pela participação de todos/as neste movimento que o país novamente inicia, na CONAEE 2024, para contribuir na construção de um novo PNE, democrático e substancial!

Leda Scheibe

Editora

Guelda Cristina de Oliveira Andrade

Coordenação da Esforce

Referências

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. *Portaria 1574, de 9 de agosto de 2023*. Institui o Grupo de Trabalho com a finalidade de avaliar a retomada e melhorias do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profuncionário. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/08/2023&jornal=515&pagina=41&totalArquivos=120>>. Acesso em: 21 ago. 2023.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. *Pró Notícias 325*. Boletim In-Formativo dos Funcionários da Educação, Ceilândia, 21 de junho de 2023.

RETRATOS DA ESCOLA. *Funcionários de Escola: identidade e profissionalização*, Brasília, v. 3, n. 5, p. 309-510, jul./dez, 2009. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/7>>. Acesso em: 24 ago. 2023.

SEMINÁRIO 9 anos do PNE: “um plano que não saiu do papel”, lamenta CNTE. *CNTE Brasil*, Brasília, 12 de jul. 2023. Disponível em: <<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/76509-seminario-9-anos-do-pne-um-plano-que-nao-saiu-do-papel-lamenta-cnte>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ ENTREVISTA



Valorização de funcionários e funcionárias da educação básica: *políticas e desafios da formação*

 **LUIZ FERNANDES DOURADO***

Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, Brasil.

 **JOÃO ANTONIO CABRAL DE MONLEVADE****

Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá-MT, Brasil.

 **ROSSELINI DINIZ BARBOSA RIBEIRO*****

Instituto Federal de Goiás, Goiânia-GO, Brasil.

Os diversos dispositivos políticos para a valorização dos/das funcionários/as da educação básica sinalizam avanços nas lutas históricas para a categoria, entre os quais destacamos: a Emenda Constitucional nº 53/2006, cujo art. 206 estabelece a valorização dos/das profissionais da educação escolar, garantindo, na forma da lei, planos de carreira com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos a profissionais das redes públicas; a Lei nº 12.014/2009, que reconhece os/as funcionários/as da categoria III habilitados/as como profissionais da educação; o Decreto nº 7.415/2010, que instituiu o Profuncionário; a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação; o Decreto nº 8.752/2016, que dispôs sobre a política nacional de formação dos/das profissionais da educação básica; e a Resolução CNE/CES nº 2/2016, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior para funcionários/as da educação básica. Após o golpe de 2016 que depôs a presidenta Dilma, vários retrocessos se efetivaram no campo das políticas educacionais e também na valorização de profissionais da educação, com a secundarização do Profuncionário, programa de formação de nível médio técnico-pedagógico, bem como pela não materialização de

* Doutor em Educação. Professor Emérito da Universidade Federal de Goiás. Diretor Presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. *E-mail*: <luidourado1@gmail.com>.

** Doutor em Educação, professor aposentado da Universidade Federal de Mato Grosso e consultor legislativo aposentado do Senado Federal. *E-mail*: <professormonlevade@gmail.com>.

*** Doutora em Educação, Técnica em Assuntos Educacionais no Centro de Formação do Instituto Federal de Goiás, ex-professora da educação básica na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e da educação superior no Centro Universitário Alves Faria. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/DGP-CNPq). *E-mail*: <rosselini.ribeiro@ifg.edu.br>.

políticas para a garantia da formação dos/das funcionários/as em cursos de tecnólogos/as, como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Funcionários da Educação Básica (Resolução CNE/CES nº2/2016). Analisar os retrocessos, o cenário atual e os desafios para a formação dos/das funcionários/as da educação básica constitui o cerne desta entrevista com José Valdivino de Moraes¹, Fátima Cleide Rodrigues da Silva² e Horácio Francisco dos Reis Filho³.

A Revista Retratos da Escola publicou, em 2009, um dossiê intitulado Funcionário de escola: identidade e profissionalização. Iniciamos a entrevista de 2009 com a seguinte pergunta: “Quem são os profissionais da educação?”. Após mais uma década de aprovação da Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, como está a situação desses/as profissionais?

José Valdevino de Moraes: Alguns/umas foram profissionalizados/as e permanecem em seus cargos, outros/as já se aposentaram e avança a terceirização dessas funções.

Fátima Cleide Rodrigues da Silva: Em meu estado, infelizmente, poucos/as conhecem a Lei e o que ela apresenta de oportunidades. Os/As funcionários/as de escola passaram a ser denominados/as de técnicos/as, porém, não há, por parte do Poder Público, nenhuma ação que concretize a profissionalização. Em outros estados, vejo que a Lei contribuiu para avanços, ainda que mínimos; porém, há registros interessantes, como no Mato Grosso, onde a busca pela profissionalização efetivou a existência de cursos em nível médio e superior.

Horácio Francisco dos Reis Filho: As respostas apresentadas em 2009, no início da entrevista, reforçaram a importância da caminhada na perspectiva de se consolidar como educadores/as todos/as os/as que trabalham no interior da escola e enfatizaram as normas legais que, a partir de 2005, estabeleceram as condições para que os/as funcionários/as de escola fossem considerados/as profissionais da educação, reforçado pelo que dispunha a Lei Federal nº 12.914/2009. Esse cenário contribuiu com a continuidade de um processo de construção da visibilidade de um segmento profissional – não menos importante que o/a professor/a ou um/uma especialista em educação – desafiado pelo direito à sindicalização, de forma unificada e na perspectiva da profissionalização. Constata-se, hoje, quase dois milhões de funcionários/as que encontram-se diante de um quadro ocupacional a ser reestruturado em função daquilo que se apresenta como consequência de suas lutas, principalmente aquelas direcionadas a impedir decisões gerenciais que primam pela desvalorização profissional, a exemplo da terceirização, dificultando particularmente a profissionalização dos/das funcionários/as de escola, bem como a regulamentação de instrumentos de valorização contidos no Art. 206 da Constituição Federal.

Quais as principais políticas regulamentadas e ações realizadas, nas duas últimas décadas, direcionadas à valorização dos/das funcionários/as como profissionais da educação? Que inflexões tivemos no pós-golpe? Quais os desafios para a garantia da valorização dos/das funcionários/as da educação no novo Plano Nacional de Educação?

José Valdevino de Moraes: Com as diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, apenas vingou um curso superior em Tecnologia da Educação e Processos de Trabalho na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS; e atualmente está aprovado, para futura implantação, um curso superior no Instituto Federal do Paraná – IFPR, campus Curitiba.

Fátima Cleide Rodrigues da Silva: Regulamentadas, desconheço. Inflexões: perdemos o Profuncionário como política pública de articulação; tivemos retrocessos na discussão do piso salarial, inclusive para o Magistério; rompimento da articulação de políticas entre os entes federativos e ausência de diálogo com o poder público federal. Desafios: primeiro, recompor a força de trabalho de funcionários/as da educação através de concurso público. Vencer a precariedade ocorrida em função da terceirização e da privatização de serviços na educação é tarefa urgente. Em seguida, a conscientização quanto à importância da profissionalização, com políticas de formação e de implementação e valorização da carreira na educação.

Horácio Francisco dos Reis Filho: No tocante às políticas e ações realizadas nas últimas duas décadas, faz-se necessário registrar a ação sindical desenvolvida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE na década de 1990 com os/as funcionários/as e especialistas em educação, pautada em suas necessidades nos campos da organização e valorização profissional. Na década de 2000, tais ações contribuíram para uma intervenção mais qualificada, principalmente com a eleição do presidente Lula em 2002 e de parlamentares que se dedicaram à luta pelo reconhecimento da importância dos/das funcionários/as não docentes no desenvolvimento da educação no Brasil. Se por um lado identificamos o trabalho desenvolvido pela CNTE na organização e valorização dos/das funcionários como um componente essencial para o debate, definição de programas e ações no interior do MEC, não podemos, por outro lado, deixar de registrar o quanto foi difícil a consolidação do Profuncionário, tendo que enfrentar o isolamento gerencial para o tratamento de uma questão tida como insignificante e considerada sem importância para diversos setores do Ministério naquela década. A resiliência e a articulação empreendidas em órgãos sistêmicos da educação foram fundamentais para que, do ponto de vista institucional, pudéssemos materializar algumas ações:

- » Em 2004, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, realizou o Seminário Nacional sobre a Valorização e Formação dos Funcionários, envolvendo a CNTE, o CNE e representantes de gestores/as estaduais e municipais de educação;
- » Em 2005, o CNE, por meio da Câmara de Educação Básica, emitiu a Resolução nº 05, criando a 21ª Área Profissional – Área de Serviços de Apoio Escolar, para a oferta de cursos de formação inicial;
- » Implantação do Profucionário em 2005, por meio de um Projeto Piloto envolvendo os estados de Pernambuco, Piauí, Tocantins, Mato Grosso do Sul e Paraná;
- » Implementação das ações por meio de um amplo debate com instituições nacionais e estaduais vinculadas à educação, permitindo uma ampliação na oferta de cursos técnicos de nível médio, chegando, em 2007, a 18 estados participando do Programa;
- » A partir de 2010, o Profucionário foi estendido para diversos Institutos Federais de Educação, sendo, em seguida, transferido da SEB para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec;
- » Resolução CNE/CES n. 02/2016, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica.

Dentro de um contexto de crise político-institucional, geralmente existe um arrefecimento dos programas e políticas públicas existentes. A partir do golpe institucional que culminou com o *impeachment* da presidenta Dilma, em meados da década passada, o Profucionário passou a não ser prioridade para os/as gestores/as educacionais no plano federal, sofrendo cortes nos investimentos e, conseqüentemente, zeramento no aporte financeiro para os estados. Situação de desinteresse e omissão, mantida até o final de 2022 pelo governo federal. Na contramão do esforço desenvolvido a partir de 2005, existe um direcionamento bem atraente para gestores/as subnacionais: praticar nas escolas públicas o exercício profissional de forma terceirizada, com maior incidência nas funções não docentes, com a utilização de mão de obra desqualificada e de menor ou quase nenhuma valorização. Esse cenário não pode ficar fora dos debates durante o processo de reconstrução do Plano Nacional de Educação – PNE, sem perder de vista a definição de metas consistentes e direcionadas à profissionalização dos/das funcionários/as, acompanhadas de estratégias factíveis para os sistemas de ensino ofertarem cursos técnicos e tecnológicos, conforme suas competências.

Quais os avanços alcançados com a oferta do Profucionário? É importante retomar e manter o Profucionário como formação em nível médio?

José Valdevino de Moraes: Avanços na capacidade de compreensão pedagógica no desenvolvimento da função, com maior compromisso nos processos escolares e educação. A formação de nível médio precisa ser universalizada para todos/as, inclusive os/as temporários/as, para contarmos com profissionais atuando na educação em todas as áreas, evitando manter estranhos/as sem formação dentro das escolas. Todos e todas que permanecem nas escolas trabalhando sem a formação definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB no seu Art. 61 e seus incisos, considero estranhos/as à educação, incluindo militares!

Fátima Cleide Rodrigues da Silva: A consciência do papel de funcionários/as enquanto educadores/as, em minha percepção, foi um dos ganhos mais importantes do Profucionário. Depois, o fortalecimento da luta pela valorização na condição de educadores/as. Sim, considero muito importante a retomada do Programa Profucionário como política pública de valorização da profissão e de inclusão social. Recebo com muita alegria a notícia da instituição do Grupo de Trabalho no MEC, por meio da Portaria n. 1574, de agosto de 2023, e tenho esperança de que o Programa de Formação Inicial se desenvolva o mais rápido possível como política pública em todo o país.

Horácio Francisco dos Reis Filho: Durante pouco mais de uma década, o Profucionário proporcionou formação inicial e técnica de nível médio nas áreas de alimentação, infraestrutura, secretaria escolar e multimeios didáticos. Os cursos de formação inicial constantes do Profucionário possibilitaram, até 2017, a inclusão de mais de cem mil funcionários/as nas categorias de profissionais da educação estabelecidas pelo Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Outro aspecto importante é o fato de a Constituição Federal ter absorvido, por meio da EC 53/2006, o termo *profissionais da educação escolar* vinculado aos princípios de valorização profissional, em especial ao plano de carreira e ao piso salarial. Portanto, a manutenção desse Programa representa, neste momento, antes de qualquer coisa, o resgate do que foi democraticamente construído, bem como um contraponto ao processo de desprofissionalização dos/das funcionários/as vivenciado a partir do ano de 2016 com ampla descontinuidade, abrangendo apenas um quantitativo correspondente a 10% do total contemplado no período anterior. Em princípio, a Portaria nº 1574, de 9 de agosto de 2023, representa uma medida administrativa que reflete o reconhecimento do quanto o Profucionário foi gerencialmente abandonado nos últimos sete anos, sendo inserido num rol de programas não prioritários, sem espaço nos instrumentos de gestão responsáveis pelas dotações orçamentárias do poder executivo. O Grupo de Trabalho criado pela referida Portaria se vê diante da necessidade de fazer esse diagnóstico e definir ações a serem incorporadas pelo MEC, bem como assumir o compromisso institucional, por meio de uma relação colaborativa para implementação do programa de forma sistêmica em todos os níveis de ensino.

Tendo em vista a Resolução CNE/CES nº 2/2016 (DCNs para a formação inicial e continuada em nível superior para funcionários/as da educação básica), alguns movimentos foram empreendidos para a formação, em nível superior, de funcionários/as da educação. Como vocês avaliam esse processo, suas potencialidades e limites?

José Valdevino de Moraes: Avalio ser necessário o maior número possível de educadores/as com a maior capacidade intelectual possível atuando na educação; mas ainda prevalece, na sociedade e em grande parte das Instituições de Educação Superior, a mentalidade de que funcionários e funcionárias são apenas serviçais, no sentido de apenas desenvolver atividades de preparação do espaço escolar.

Fátima Cleide Rodrigues da Silva: Importante no contexto da formação profissional. Em minha opinião, as potencialidades dependem de uma campanha massiva de formação de opinião quanto à importância social desse/a profissional no contexto escolar e, em consequência disto, a valorização profissional definida através da formação, jornada de trabalho e salário digno. O limite, creio ser a dificuldade de compreensão da importância e do papel desse/a profissional. É preciso reacender a chama do sonho e da paixão pelo ato de educar. A desvalorização e a compreensão de que 'qualquer um/uma' pode exercer a função leva a um não compromisso com a profissão. Em minha realidade, vejo muitos/as pedagogos/as e outros/as profissionais de nível superior exercendo funções relativas ao trabalho de funcionários/as, apenas pela possibilidade de ter um emprego temporário enquanto aguardam a convocação de concurso público para sua área de atuação, sem que se estabeleça um vínculo efetivo com a carreira de funcionário/a da educação.

Horácio Francisco dos Reis Filho: A tentativa de desmonte do Profucionário, a partir de 2016, foi caracterizada pela intensificação do processo de terceirização, num forte estímulo à precarização do trabalho exercido pelos/as funcionários/as nas escolas. Paralelamente a isso, apesar de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul estarem implantando a oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho, preconizados pela Resolução CNE/CES n. 02/2016, houve todo um incentivo para se ignorar o que dispunha a referida Resolução e, conseqüentemente, não valorizar a oferta dos cursos em nível superior para os/as funcionários/as da educação básica. O desafio que está colocado com a continuidade do Profucionário é preservar a amplitude conquistada pelo Programa, na perspectiva de se garantir a formação geral e profissional em todos os níveis, inclusive com pleno acesso às formas progressivas de pós-graduação.

Num governo democrático e popular, quais os desafios para a efetiva materialização da formação em nível superior para os/as funcionários/as da educação?

José Valdevino de Moraes: Retomar os investimentos nas Universidades e Institutos Federais de Educação. Retomar o diálogo entre Universidades e Institutos com a sociedade organizada e reafirmar esse compromisso para o próximo Plano Nacional de Educação da próxima década.

Fátima Cleide Rodrigues da Silva: A compreensão do papel do/da funcionário/a da educação. Enquanto formos vistos/as como 'substituíveis' ou descartáveis, não haverá formação e muito menos carreira.

Horácio Francisco dos Reis Filho: Talvez um desafio importante para a efetiva materialização da formação em nível superior para os/as funcionários/as da educação seja como garantir que se sintam desafiados/as. Ouvi muito, durante anos na minha trajetória, que a luta faz a lei, e é verdade. No entanto, a implementação da norma estabelecida depende de muitos fatores, que em muitas situações estão circunscritos pela relação existente no espaço definido para tal. Temos ainda, nas nossas escolas públicas, um quadro que se caracteriza pela precarização do trabalho, no qual não se vislumbra a perspectiva do desenvolvimento na carreira profissional. Isso não tem estimulado o/a funcionário/a a abraçar uma formação inicial técnica de nível médio, muito menos uma formação em nível superior, para a prestação do seu serviço. Faz-se necessário, diante de um governo democrático e popular, que a continuidade dessa luta esteja vinculada ao respeito, principalmente do poder público, aos princípios democráticos e de valorização dos/das profissionais da educação, já incorporados na Constituição Federal, para que o ensino seja ministrado.

Quais os principais desafios para a valorização dos/das funcionários/as como profissionais da educação (formação inicial e continuada, carreira, salário, condições de trabalho e saúde)?

José Valdevino de Moraes: Faz-se necessário o envio do Projeto de Lei, pelo Executivo Federal, para a regularização do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN pelo Art. 206 da Constituição Federal para todos/as os/as profissionais da educação, incluindo os/as Funcionários e Funcionárias da educação, definindo o valor inicial das carreiras, garantindo um mínimo de dignidade a todos/as que atuam na educação. Também não menos importante é o envio do Projeto de Lei regulamentando o Inciso V do Art. 206 da Constituição Federal como diretriz de carreira. Sem piso e carreira com dignidade, toda a parte de condições de trabalho e saúde está comprometida.

Fátima Cleide Rodrigues da Silva: Reitero como grande desafio, a compreensão do papel do/da funcionário/a da educação. Enquanto formos vistos/as como ‘substituíveis’ ou descartáveis, não haverá formação e muito menos carreira.

Horácio Francisco dos Reis Filho: O/A funcionário/a lotado/a numa escola de forma terceirizada representa, além do que já foi abordado nesta entrevista, o fortalecimento financeiro do setor privado, por meio do repasse de recursos públicos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino – procedimento que, para ser qualificado, requer estabilidade profissional, formação e identidade com o projeto político pedagógico da instituição de ensino. No entanto, o que se verifica com a precarização é um/uma funcionário/a colocado/a bem distante de sua profissionalização, subordinado/a a uma empresa que paga seu mísero salário e o/a mantém sem compromisso com sua classe social e, conseqüentemente, bem apartado/a do que preconizamos como ação a ser praticada por um/uma educador/a. Esse cenário nos coloca diante de algumas necessidades: construir uma pactuação federativa, na perspectiva de ter o Profissional como instrumento de valorização profissional, e colocar o Programa com um raio de abrangência que vá além do espaço da escola, com formação inicial para jovens e adultos/as, dando-lhes o direito de, por meio de concurso, ter acesso a um cargo público como profissional da educação.

Quais os desafios para a definição e a materialização do piso salarial para os/as funcionários/as da educação profissionalizados/as?

José Valdevino de Moraes: Primeiro desafio é o sucesso na definição da CNTE por um piso único para professores/as e funcionários/as, consolidando a unidade entre os/as educadores/as. Segundo desafio é a luta unificada, compreendendo que, no momento em que abrir a possibilidade de aprovar uma Lei tratando do PSPN do magistério, governadores/as e prefeitos/as pressionarão para vincular o reajuste apenas ao Índice Nacional de Preços ao Consumidor – INPC.

Fátima Cleide Rodrigues da Silva: Superar a concepção de servidor/a cujo trabalho pode ser realizado por qualquer pessoa.

Horácio Francisco dos Reis Filho: A pactuação federativa, referida anteriormente, fortalece o desenlace de algumas pendências na regulamentação do piso salarial, conforme estabelece o Art. 206 da Constituição Federal. A Lei Federal que fará essa regulamentação necessita apresentar, na sua justificativa, um contingente significativo de funcionários/as profissionalizados/as e estimulados/as nesse sentido. Essa condição só se materializará com o resgate do Programa, numa perspectiva ampla e sistêmica, garantindo aos/as funcionários os requisitos legais e legítimos para a construção de um processo de discussão,

envolvendo as entidades sindicais para que se consolide esse direito, a exemplo do que ocorreu com a regulamentação do piso salarial profissional do magistério.

Por que muitos governos estaduais e municipais estão terceirizando o trabalho dos/das funcionários/as da educação?

José Valdevino de Moraes: Primeiro, para transferir recursos públicos à iniciativa privada (uns neoliberais); segundo, considero que não avançamos na materialização de que somos educadores/as e que prevalece a concepção de atividade-meio.

Fátima Cleide Rodrigues da Silva: Porque não consideram um trabalho que seja parte do processo educativo.

Horácio Francisco dos Reis Filho: O professor e educador João Monlevade apresenta nos seus estudos e artigos publicados alguns ‘pecados’ provocados ou constatados pela terceirização de funcionários/as de escola, dos quais podemos destacar: “a falta de referência nos objetivos e relações de trabalho”; “uma forma de economizar verbas e canalizar receitas destinadas à educação para gerar lucros de empresários” e “desmotiva o progresso nos estudos”. Permita-me afirmar que o segundo pecado destacado é o gerador de uma série de dificuldades que se aglomeram no desenvolvimento gerencial e social da escola e na construção de uma educação pública qualificada socialmente. Por mais que existam compromissos com uma *educação cidadã e democrática* explicitados por gestores/as educacionais e inseridos nos sistemas de ensino, na concepção de gestão de um número significativo de chefes de poderes executivos espalhados em todo o país prevalece a direção do economicismo, transformando o mínimo a ser investido em educação num teto intransponível, com desdobramentos perversos e restritivos na melhoria das condições de trabalho, na formação e na definição de instrumentos de valorização profissional.

Quais o papel e os desafios da CNTE na consolidação de políticas de valorização dos/das funcionários/as da educação?

José Valdevino de Moraes: Construir a unidade na Luta! Não basta unificar sindicato! Outra frente importante é avançar na definição do campo de atuação desses/as profissionais como profissionais da educação, cujo processo de trabalho se efetiva como intervenção político-pedagógica.

Fátima Cleide Rodrigues da Silva: Insisto que uma grande campanha pela valorização do serviço público deve ser realizada, invocando a realização de concursos públicos para todas as áreas da educação. É preciso conscientizar a sociedade sobre a importância

do papel do/da servidor/a público/a, dando destaque ao papel dos/das funcionários/as da educação como EDUCADORES/AS. A categoria está envelhecida e cada dia menor, os/as concursados/as estão sendo substituídos/as por temporários/as e isso já se arrasta por anos e em muitos estados. Se não se constitui novamente a força de trabalho, então nenhuma luta por valorização terá efeito, pois sequer os/as trabalhadores/as do setor se envolvem, vista a precariedade de seus contratos de trabalho.

Horácio Francisco dos Reis Filho: A CNTE, apesar de ter atingido o patamar de uma das maiores e mais representativas confederações de trabalhadores/as da América Latina, é uma entidade do setor educacional construída na década de 1980, em plena luta pelo direito de sindicalização de servidores/as públicos/as, e fundada no ano de 1990, com muitos desafios a serem enfrentados, entre eles o de consolidar estratégias para a categoria de funcionários/as, como a sindicalização, a unificação e a profissionalização. São estratégias que vêm sendo tratadas com respeito ao nível da organização dos sindicatos a ela filiados sem necessariamente uma ordem cronológica para serem trabalhadas. Basta observar que, no quarto ano de sua existência, a CNTE já estava firmando, com outras entidades vinculadas à educação, inclusive o MEC, um Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, no qual se apresentou a definição de um piso salarial para professores/as, uma das suas categorias de trabalhadores/as – direito conquistado por meio da Lei Federal nº 11.738/2008, como consequência de um dispositivo constitucional (EC 53/2006) que estabeleceu o piso salarial nacional para profissionais da educação escolar pública, estando aí inclusos/as os/as funcionários/as. Todo o caminho percorrido na perspectiva de profissionalização e valorização dos/das funcionários/as retrata, hoje, no contexto da reconstrução do Plano Nacional de Educação, a necessidade de se contemplar o conjunto dos/das profissionais da educação nas metas caracterizadas pela valorização profissional, tendo como uma das estratégias a consolidação do Profucionário como política pública a ser materializada no interior dos sistemas de ensino.

Notas

- 1 Especialista em Políticas Educacionais. Funcionário de escola da rede pública estadual de educação básica do Paraná e membro da Diretoria Executiva da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE Curitiba/PR.
- 2 Graduada em Letras. Funcionária da educação básica e ex-Senadora da República (PT/RO); autora da Lei n. 12.014/2009, que categoriza funcionários/as como profissionais da educação, desde que profissionalizados/as. Foi dirigente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE.
- 3 Mestre em Educação. Foi dirigente sindical e diretor da Educação Básica do Ministério da Educação – MEC, coordenando a criação e a efetivação do Profucionário.

RETRATOS DA
ESCOLA

► DOSSIÊ



Valorização de funcionários e funcionárias da educação básica

 LUIZ FERNANDES DOURADO*

Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, Brasil.

 JOÃO ANTONIO CABRAL DE MONLEVADE**

Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá-MT, Brasil.

 ROSSELINI DINIZ BARBOSA RIBEIRO***

Instituto Federal de Goiás, Goiânia-GO, Brasil.

A aceção de valorização dos/das profissionais da educação tem se constituído no contexto das lutas históricas desses/as trabalhadores/as, comportando a articulação e a indissociabilidade entre a formação inicial e continuada, carreira, remuneração, condições de trabalho e saúde (CONAPE, 2021). Após o golpe de 2016, que depôs a presidenta Dilma Rousseff, vários retrocessos se efetivaram no campo das políticas educacionais e da valorização de profissionais da educação, sobretudo para os/as funcionários/as da educação, com a secundarização do Profuncionário, programa de formação de nível médio técnico-pedagógico, bem como pela não materialização de políticas para a garantia da formação de funcionários/as em cursos de tecnólogos/as, como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Funcionários da Educação Básica (Resolução CNE/CES n. 2/2016).

Este dossiê, intitulado *Valorização de funcionários e funcionárias da educação básica*, abre espaço para reflexões de pesquisadores/as que se debruçam sobre o tema da formação de funcionários/as da educação básica como componente da valorização da categoria e para aqueles/as que atuam em cursos de formação da categoria ou lutam para a sua materialização. O dossiê é composto por oito artigos encaminhados por autores/as convidados/as e artigos submetidos via edital de chamada pública, todos avaliados por pares

* Doutor em Educação. Professor Emérito da Universidade Federal de Goiás. Diretor Presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. *E-mail*: <luidourado1@gmail.com>.

** Doutor em Educação, professor aposentado da Universidade Federal de Mato Grosso e consultor legislativo aposentado do Senado Federal. *E-mail*: <professormonlevade@gmail.com>.

*** Doutora em Educação, Técnica em Assuntos Educacionais no Centro de Formação do Instituto Federal de Goiás, ex-professora da educação básica na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e da educação superior no Centro Universitário Alves Faria. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/DGP-CNPq). *E-mail*: <rosselini.ribeiro@ifg.edu.br>.

e especialistas na área. Os artigos situam os avanços e retrocessos da valorização de funcionários/as da educação básica pública, a partir das políticas de formação da categoria e dos desafios para a sua materialização.

O artigo *Dimensões e desafios do quadro de funcionários/as das escolas públicas de educação básica no Brasil*, de Lúcia Maria de Assis, Thiago Alves e Gabriela Schneider, apresenta um balanço dos marcos políticos recentes que vêm influenciando o trabalho de funcionários/as de escolas públicas de educação básica no Brasil e faz uma análise das dimensões e da composição do quadro de funcionários/as das 128,6 mil escolas estaduais e municipais de educação básica, a partir dos dados do Censo Escolar/Inep 2022.

Intitulado *Financiamento escolar e valorização dos/das funcionários/as da educação básica*, o artigo de Eduardo Ferreira, João Antonio Cabral de Monlevade e Roberto Franklin de Leão explicita a história dos/das funcionários/as da educação brasileira, do período colonial ao regime republicano, e trata da legislação que os/as reconheceu como profissionais da educação, destacando as contradições e os desafios da formação e da valorização desses/as trabalhadores/as inseridos/as na política de financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb.

No texto *Desafios para a formação de funcionários/as da educação básica em nível superior*, Rosselini Diniz Barbosa Ribeiro apresenta e analisa os marcos legais para a proposição de políticas de formação para funcionários/as da educação básica em nível médio e superior, assim como os desafios para a sua materialização, revelando que a proposição de tais políticas tem se mostrado insuficiente para sua efetivação como política de Estado.

Em *Desafios e oportunidades para a formação de funcionários/as da educação básica*, as autoras Gesuína de Fátima Elias Leclerc, Cassandra Ribeiro Joye e Maria das Graças C. N. Silva incentivam a discussão sobre o redesenho e a continuidade da formação de funcionários/as da educação como política pública.

Cursos Técnicos do Profuncionário: concepções e controvérsias, de Dante Diniz Bessa, aborda as concepções do projeto político-pedagógico do Profuncionário e sintetiza desafios, limites e possibilidades de as instituições atuarem sobre as causas da evasão, além do posicionamento do Programa centrado em competências, concepção fundante da reforma da educação a partir dos anos 1990.

Karine Nunes de Moraes e Guelda Cristina de Oliveira Andrade, no artigo *Formação do/a profissional de Apoio Administrativo Educacional na rede estadual do Mato Grosso*, analisam como a formação fortalece a profissionalidade da categoria e produz reflexos no trabalho educativo desenvolvido por esses/as profissionais.

Em *Oferta do Profuncionário: a experiência do Instituto Federal de Goiás*, Helen Ferreira, Ruth Aparecida da Silva e Milton de Azara Filho apresentam a experiência da oferta do Profuncionário no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, ratificando a importância e a abrangência do Programa para a formação, o reconhecimento e a valorização dos/das funcionários/as da educação, assim como enfatizam a necessidade

de endossar a luta pela valorização e efetivação de políticas de formação inicial e continuada, que contemplem as áreas de atuação da categoria.

O artigo *A (des)consideração de funcionários/as da educação básica nas produções científicas: uma discussão a partir do conceito de divisão social do trabalho*, de Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e Sidinei Cruz Sobrinho, constata o relativo silenciamento da academia em relação aos/as funcionários/as da educação básica pública, problematizando o conceito de divisão social do trabalho a partir da obra de Karl Marx e discutindo papéis e lugares desses/as sujeitos/as no cotidiano laboral da educação básica.

Articulado ao dossiê, este número da *Retratos da Escola* traz a entrevista *Valorização de funcionários e funcionárias da educação básica: políticas e desafios da formação*, com Fátima Cleide, Horácio Reis e José Valdivino Moraes e mais três documentos. O primeiro deles, produzido pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, intitula-se *Funcionários/as da Educação: a luta por reconhecimento social e valorização profissional continua na CNTE e nos sindicatos de base aliados* e trata da construção da identidade da categoria, sua profissionalização e valorização das carreiras, reiterando a luta da CNTE e dos sindicatos filiados pelos projetos de regulamentação do piso salarial e das diretrizes nacionais de carreira dos/das profissionais da educação.

O outro documento que publicizamos é a *Resolução CNE/CES n. 2/2016*¹, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior para funcionários/as da educação básica. Esta Resolução estabelece que a “formação de profissionais da educação denominados funcionários para a educação básica (em suas etapas e modalidades) deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho técnico-pedagógico, respeitadas as áreas (Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Multimeios Didáticos) que conduzem à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa garantir no projeto institucional de formação e nos respectivos projetos pedagógicos de cursos”

Ressaltamos que essa Resolução está em sintonia com o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 e com vários Planos Estaduais de Educação, todavia, a materialização da política de formação ainda não se efetivou e não foi pactuada entre União, estados e municípios.

O último documento é a *Portaria MEC n. 1.574*, de 9 de agosto de 2023, que institui o Grupo de Trabalho, com representantes de três secretarias do Ministério da Educação – MEC e sete entidades nacionais que se referem à educação escolar, com a finalidade de avaliar a retomada e melhorias do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário. A importância dessa Portaria consiste em se configurar como uma resposta à demanda

potencial estimada em mais de 1,5 milhões de funcionários não docentes nas escolas públicas de educação básica. Junto com a Resolução CNE/CES n. 2/2016, a Portaria n. 1574 abre caminho para reafirmar a PROFISSIONALIDADE DOS/AS FUNCIONÁRIOS/AS DA EDUCAÇÃO E O CARÁTER CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DE SEU TRABALHO em instituições públicas e privadas das três etapas da educação básica: infantil, fundamental e média.

Nosso intuito é que este dossiê contribua para a consolidação e intensificação do debate sobre a importância da materialização da formação para funcionários/as da educação básica, em nível superior, como compromisso para a valorização da categoria e de sua identidade, mas também como defesa para a garantia da qualidade da educação brasileira.

Notas

- 1 A Resolução CNE CES n. 2/2016 foi aprovada, por unanimidade, pela Câmara da Educação Superior, resultante do trabalho da Comissão da CES, composta pelos/as conselheiros/as Erasto Fortes Mendonça (presidente), Luiz Fernandes Dourado (relator) e Márcia Ângela da Silva Aguiar (membra).

Referências

BRASIL. *Resolução CNE/CES n.º 2, de 13 de maio de 2016*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2016b. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/67200>>. Acesso em: 08 set. 2019.

BRASIL. *Portaria 1574, de 9 de agosto de 2023*. Institui o Grupo de Trabalho com a finalidade de avaliar a retomada e melhorias do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profuncionário. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/08/2023&jornal=515&pagina=41&totalArquivos=120>>. Acesso em 21 ago. 2023.

CONAPE. *Conferência Nacional Popular de Educação 2022*. Documento referência. Natal, RN, 2021. Disponível em: <https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2022/02/documento_referencia_da_conape_2022_final.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

Dimensões e desafios do quadro de funcionários/as das escolas públicas de educação básica no Brasil

Dimensions and challenges of the staff of public basic education schools in Brazil

Dimensiones y desafíos del personal de las escuelas públicas de la educación básica en Brasil

 LÚCIA MARIA DE ASSIS*

Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, Brasil.

 THIAGO ALVES**

Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, Brasil.

 GABRIELA SCHNEIDER***

Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, Brasil.

RESUMO: Este estudo apresenta um balanço dos marcos políticos recentes que influenciam o trabalho de funcionários/as de escolas públicas de educação básica no Brasil. Apresenta uma análise das dimensões e da composição do quadro de funcionários/as das 128,6 mil escolas estaduais e municipais de educação básica, com base nos dados do Censo Escolar/Inep 2022, que mostram que profissionais de serviços gerais e alimentação são os/as mais presentes nas escolas, nas quais a maior parte abriga até cinco funções diferentes. Metade das escolas tem até 10 funcionários/as, com maior número nas estaduais, que apresentam maior relação de matrículas por funcionário/a. Esse número aumenta de acordo com o tamanho da escola, e as escolas de

* Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* <luciaassis@ufg.br>.

** Doutor em Administração. Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* <thiagoalves.edu@ufg.br>.

*** Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. *E-mail:* <gabrielaschneider@gmail.com>.

educação infantil tendem a apresentar menor relação de matrículas e docentes por funcionário/a.

Palavras-chave: Funcionários/as das escolas públicas. Profissionais da Educação. Indicadores educacionais. Políticas educacionais.

ABSTRACT: This study presents an overview of the recent political milestones that influence the work of employees of public basic education schools in Brazil. It presents an analysis of the dimensions and composition of the staff of the 128.600 state and municipal basic education schools based on data from the School Census/Inep 2022, which show that general service and food professionals are the most present in schools, in which most have up to five different functions. Half of the schools have up to 10 employees, with a higher number in state schools, which have a bigger ratio of enrollments per employee. This number increases with the size of the school and early childhood education schools tend to have a smaller ratio of enrollments and teachers per employee.

Keywords: Public school employees. Education Professionals. Educational indicators. Educational policies.

RESUMEN: Este estudio presenta un panorama de los hitos políticos recientes que influyen en el trabajo de los/as empleados/as de las escuelas públicas de la educación básica en Brasil. Presenta un análisis de las dimensiones y composición del personal de las 128,6 mil escuelas de educación básica estatales y municipales, con base en datos del Censo Escolar/Inep 2022, que muestran que los profesionales de servicios generales y alimentación son los más presentes en escuelas, en las que la mayoría tienen hasta cinco funciones diferentes. La mitad de las escuelas tienen hasta diez empleados/as, con un número mayor en las escuelas públicas, que tienen una mayor proporción de matrículas por empleado/a. Este número aumenta con el tamaño de la escuela, y las escuelas de jardín de infantes tienden a tener una proporción más baja de matriculados/as y de maestros/as por empleado/a.

Palabras clave: Empleados/as de Escuelas Públicas. Profesionales de la Educación. Indicadores Educativos. Políticas Educativas.

Introdução

Este estudo apresenta um balanço dos marcos políticos recentes trazidos pelas legislações do governo federal que vêm influenciando o trabalho dos/das funcionários/as de escolas públicas de educação básica no Brasil, cuja tendência indica um processo de flexibilização, terceirização dos contratos de trabalho e intensificação do trabalho em razão da adoção da lógica gerencial por grande parte das redes públicas de ensino brasileiras.

É importante ressaltar que tratar das características do quadro de funcionários/as de escolas, esclarecendo dados sobre o provimento dos cargos nas redes públicas, a relação existente entre o número de funcionários/as no exercício das funções e o número de professores/as e de estudantes é de vital importância para que se percebam as lacunas que dificultam as discussões e decisões políticas que favoreçam as condições de trabalho, formação e valorização profissional. Nesse sentido, recorreremos ao *Documento Referência* da Conferência Nacional Popular de Educação – CONAPE, de julho de 2022 (CONAPE, 2022), cuja acepção de valorização inclui as dimensões: formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho e saúde. A CONAPE/2022 também contempla a dimensão subjetiva, que inclui o reconhecimento social e a dignidade profissional dos/das trabalhadores/as da educação.

Nesse sentido, o quadro de funcionários/as da educação não pode ser dissociado desses elementos, mas deve abarcar os diversos aspectos profissionais e até mesmo sociais que afetam o/a trabalhador/a. Para dimensionar os aspectos que remetem ao reconhecimento desse/a profissional no contexto escolar, bem como a valorização do seu trabalho como profissional da educação, propõe-se caracterizar e analisar as dimensões do quadro de funcionários/as das redes públicas de educação básica a partir dos dados do Censo Escolar de 2022.

Thiago Alves *et al.* (2019) realizaram um dimensionamento do quadro de funcionários/as das escolas de educação básica no Brasil, utilizando procedimentos metodológicos específicos para apurar as características desses/as profissionais – pois até 2019, o Censo Escolar dimensionava apenas o número de total de funcionários/as na escola, o que incluía trabalhadores/as que atuavam dentro e fora da sala de aula, conforme já constatado em estudos anteriores (ASSIS, 2015). Alves *et al.* (2019) utilizaram dados da Plataforma de Dados Educacionais do Laboratório de Dados Educacionais – LDE, considerando as escolas públicas dos estados e municípios por abrigarem 80,8% das matrículas da educação básica no país. O dimensionamento permitiu uma visão genérica do quantitativo de funcionários/as atuantes nas redes públicas em todo o país, bem como a razão entre número de funcionários/as e o número de matrículas, número de professores/as, número de salas de aula e número de turmas.

Os resultados do estudo mostraram que, em média, havia no Brasil 13,4 funcionários/as por escola; metade das escolas contava com até nove funcionários/as; as escolas

do campo possuíam número médio de funcionários/as muito inferior ao da área urbana, sendo 5,4 para o campo e 19,4 para a área urbana. Segundo o/as autor/as:

A razão número de alunos por funcionário permite ter uma noção de quantos funcionários são lotados nas escolas a partir do tamanho da oferta educacional de cada estabelecimento. Essa razão é particularmente importante para as discussões do Custo Aluno Qualidade e do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQ/CAQi), uma vez que a relação entre número de matrículas e funcionários implica ganho ou perda de escala (em uma noção econômica), e isso implica considerável aumento ou redução do custo por aluno, conforme mostram os trabalhos de Carreira e Pinto, 2007 e Alves, 2012 (ALVES *et al.*, 2019, p. 220).

No estudo, o/as autor/as consideram que, além de saber o tamanho do quadro de funcionários/as, é necessário dimensionar adequadamente o número de funcionários/as de cada rede do país, uma vez que não há documentos orientadores ou normativos que estabeleçam padrões para a composição desse quadro com previsão de funções; quantitativo de servidores/as por função que atenda aos diversos perfis das escolas quanto ao seu tamanho; atendimento a etapas e modalidades em oferta, entre outros aspectos necessários a considerar. Esse dimensionamento é muito importante para dar visibilidade a esses/as trabalhadores/as que atuam em funções de apoio e complementação das ações de ensino-aprendizagem, fundamentais para a garantia do direito à educação, conforme prevê a legislação vigente.

Visando dar continuidade à discussão, o presente estudo está organizado em três tópicos principais, além das considerações finais. No primeiro apresenta-se o cenário de políticas regressivas impostas pelos governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), período do qual se destacam a aprovação da Emenda Constitucional 95, responsável pela descontinuidade das políticas sociais, e a inviabilização do aumento dos recursos para a educação, conforme estudos de Nelson Amaral (2016). No segundo tópico são apresentados os aspectos metodológicos do estudo realizado a partir dos microdados do Censo Escolar de 2022; e no terceiro apresentamos a discussão sobre esses dados, capaz de subsidiar as lutas no campo das políticas educacionais que possibilitem dimensionar o quadro de funcionários/as das escolas brasileiras – tendo em vista que o Censo Escolar ainda não apresenta tais indicadores em detalhes que permitam analisar formação, vínculo e carga horária, conforme reiterado por pesquisadores como João Antônio Monlevade (2009), Lúcia de Assis (2015; 2017), Jack Zimmermann (2022) e Vinícius Alves (2018).

As políticas educacionais no cenário pós-*impeachment* de 2016

De acordo com estudiosos contemporâneos como Marilena Chauí, Gaudêncio Frigotto, Esther Solano Gallego e Luís Felipe Miguel, ao longo da última década, sobretudo

a partir de 2013, o Brasil assiste ao fortalecimento político das direitas. De acordo com Gallego,

este campo também denominado “novas direitas”, “onda conservadora”, “fascismo”, “reacionarismo”... uma variedade de conceitos e sentidos para um fenômeno que é indiscutível protagonista nos cenários nacional e internacional de hoje: a reorganização conservadora que, em não poucas ocasiões, deriva em posturas autoritárias e antidemocráticas (GALLEGO, 2018, p. 13).

Essa onda neoliberal e neoconservadora produziu o cenário para a desestabilização política da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014 / 2015-2016) e o seu impedimento em 2016, antes de concluir o segundo mandato para o qual foi eleita. O *impeachment* – ou golpe jurídico, parlamentar e midiático – levou ao poder o vice-presidente Michel Temer (MDB). Numa manobra com partidos que perderam as eleições em 2014 e sob a liderança do então presidente da Câmara, Eduardo Cunha, articularam a narrativa de que a presidenta havia cometido crime de responsabilidade pela prática de ‘pedaladas fiscais’¹.

A direita brasileira precisou recorrer a um verdadeiro golpe de Estado² para, entre outras ações, estabelecer pautas econômicas de corte das políticas sociais em prática. A primeira e mais cruel medida aprovada pelo Congresso, ainda em 2016, foi a Emenda Constitucional – EC número 95, apelidada de *teto de gastos*, que congelou os recursos do poder executivo por 20 anos, repercutindo nas despesas com segurança pública, infraestrutura, saúde e educação. A EC provocou a redução dos recursos destinados às políticas públicas, aprofundando as desigualdades sociais e educacionais, congelando salários, descontinuando políticas e comprometendo o alcance das Metas do atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Segundo Amaral, “As conclusões são alarmantes: o PNE estará ‘morto’ e o poder é de total ‘destruição’” (AMARAL, 2016, p. 653).

O Congresso Nacional, dando continuidade à implementação de medidas que atendessem às demandas do grupo político que assumiu o poder após o golpe, aprovou a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415 de 16/02/2017. Houve intensos movimentos de resistência, pelo fato de não ter sido debatida entre as entidades representativas dos/das profissionais e pesquisadores/as envolvidos/as com essa etapa da educação básica. De acordo com Gaudêncio Frigotto, a Reforma “engendra, para a maioria dos jovens que frequentam o ensino público nos estados da federação, a negação do ensino médio de qualidade, condição para a leitura autônoma da realidade social, política e cultural e o preparo para o processo produtivo sob a atual base técnica” (FRIGOTTO, 2022, p. 1).

Além dos inúmeros problemas relacionados às mudanças curriculares e à formação dos/das professores/as para atuar no novo desenho do ensino médio, a Reforma prevê também o aumento progressivo da carga horária dos/das estudantes, até que se chegue à jornada de tempo integral. Entretanto, não prevê, explícita e diretamente, o aumento da jornada de trabalho dos/das funcionários de escola, o que suscita uma dúvida, pois como trouxe mudanças significativas na estrutura curricular e na organização da escola, pode

provocar impacto no trabalho de todos/as os/as profissionais que atuam dentro das escolas. Também não há clareza quanto aos mecanismos a serem utilizados pelos/as gestores/as públicos/as na solução para o aumento da demanda de trabalho: poderão aumentar a jornada de trabalho dos/das funcionários/as de escola, remanejar os/as profissionais já existentes para atender às novas demandas ou contratar novos/as funcionários/as. A esse respeito também não há previsão de concursos públicos específicos para o provimento de cargos nos estados e municípios que estão implantando a Reforma do Ensino Médio. É preciso ressaltar que, desde 1988, a Constituição Federal prevê que o ingresso na carreira dos/das funcionários de escola, assim como os/as demais servidores/as públicos, deve ocorrer por meio de concurso público (BRASIL, 1988).

Entretanto, de acordo de Vinícius Alves, que estudou o caso do estado do Paraná,

apesar da obrigatoriedade do concurso, atualmente existe uma parcela dos funcionários de escola contratados através do Processo Seletivo Simplificado (PSS), que são servidores temporários, que possuem um contrato de trabalho com poucos direitos garantidos, que é rescindido todo final de ano letivo. Segundo os dados do governo, aproximadamente 11.000 funcionários de escola foram contratados sob regime PSS em 2018 (ALVES, 2018, p. 14).

Nessa lógica, Jack Márcio Maria. Zimmermann (2022) observou a mesma tendência no estado de Mato Grosso. De acordo com o autor, “os dados fornecidos pela SEDUC/MT demonstravam que cerca de 25% dos TAE’s [Técnicos Administrativos Educacionais], em 2020, eram contratados temporariamente” (ZIMERMANN, 2022, p. 43).

Como parte do projeto de reestruturação do Estado, alinhando as políticas ao ideário neoliberal, o governo de Michel Temer também aprovou a Reforma Trabalhista em 2017. Aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pela presidência da República, a reforma é constituída pela Lei nº 13.467/2017, que altera 201 pontos da CLT; e pela Lei nº 13.429/2017, que liberaliza a terceirização e amplia contratos temporários. José Krein adverte que se trata de uma contrarreforma, que

buscou, ao mesmo tempo, legalizar práticas já existentes no mercado de trabalho e possibilitar um novo ‘cardápio’ de opções aos empregadores para manejar a força de trabalho de acordo com as suas necessidades. Assim, ela busca ajustar o padrão de regulação do trabalho de acordo com as características do capitalismo contemporâneo, que fortalece a autorregulação do mercado ao submeter o trabalhador a uma maior insegurança e ao ampliar a liberdade do empregador em determinar as condições de contratação, o uso da mão de obra e a remuneração do trabalho. Nessa perspectiva, a reforma não se refere somente ao conteúdo da regulamentação, mas também às instituições públicas do trabalho que podem interferir tanto na aplicação quanto na materialidade dos direitos (KREIN, 2018, p. 68).

Observa-se uma tendência nas redes públicas de ensino: a de substituir a contratação de funcionários/as de escola via concursos públicos por processos seletivos simplificados, como exemplificaram Zimmermann (2022) e Alves (2018), que investigaram as redes de

Mato Grosso e Parará, respectivamente. Tal tendência contraria os esforços de associações e sindicatos que representam a categoria, pois aplicam nas redes de ensino a mesma lógica gerencial do mercado de produtos e serviços privados, cuja finalidade é o lucro e a acumulação do capital. A lógica é perversa e contraditória, uma vez que a finalidade dos serviços públicos é o atendimento às demandas das pessoas, a redução dos efeitos da concentração de renda e o combate às desigualdades e assimetrias sociais. Nesse sentido, é relevante ressaltar a importância de estudos que explicitem as condições de trabalho dos/das servidores das instituições escolares.

Na próxima seção apresentamos os aspectos metodológicos relativos à coleta e análise dos dados, e, em seguida, passamos a sua exposição e discussão.

Aspectos metodológicos do estudo

Nesta seção apresentamos a descrição dos procedimentos metodológicos adotados. As informações foram extraídas dos microdados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep referente ao ano de 2022. Com base nessa fonte, a análise identificou os/as funcionários/as das escolas públicas estaduais e municipais que ofertaram ensino presencial nas etapas e modalidades da Educação Básica. Adicionalmente, foram incluídos dois critérios de seleção das escolas: (1) ter pelo menos um funcionário (5.707 escolas não tinham funcionários em 2022); e (2) não ter valores extremos na razão número de funcionários/as por matrículas, conforme estabelecido pelo Inep³.

Aplicados os critérios de seleção na base de dados⁴, foram identificadas 128.617 escolas (94,3% das escolas públicas estaduais e municipais do país), sendo 26.400 escolas estaduais (20,5%) e 102.217 escolas municipais (79,5%)⁵.

Os dados do Censo Escolar 2022 revelam que há 1.575.355 profissionais que atuam fora de sala de aula nas 128,6 mil escolas. Esses/as profissionais compõem um grupo bastante heterogêneo e foram identificados/as em 15 funções, aqui organizadas em quatro grupos: funções administrativas e de gestão; funções de supervisão/apoio pedagógico; funções de serviços gerais/manutenção; e funções de saúde e assistência social, conforme descrição no quadro 01.

Quadro 1: Profissionais listados/as pelo Censo Escolar – Inep 2022 agrupados/as por função nas escolas

Agrupamentos	Função	Descrição
Funções administrativas e de gestão	Gestão	Vice-diretor/a ou diretor/a adjunto/a, profissionais responsáveis pela gestão administrativa e/ou financeira
	Secretaria	Secretário/a escolar
	Administrativos	Auxiliares de secretaria ou auxiliares administrativos/as, atendentes
Funções de supervisão/apoio pedagógico	Coordenador/a	Profissionais que atuam na escola – Coordenador/a de turno/disciplina
	Pedagogia	Profissionais de apoio e supervisão pedagógica: pedagogo/a, coordenador/a pedagógico/a, orientador/a educacional, supervisor/a escolar e coordenador/a de área de ensino
	Monitores/as	Técnicos/as, monitores/as, supervisores/as ou auxiliares de laboratório, de apoio a tecnologias educacionais ou em multimeios/multimídias eletrônico-digitaes
	Bibliotecário/a	Bibliotecário/a, auxiliar de biblioteca ou monitor/a da sala de leitura
Funções de serviços gerais / manutenção	Serviços gerais	Auxiliar de serviços gerais, porteiro/a, zelador/a, faxineiro/a, horticultor/a, jardineiro/a
	Alimentação	Profissionais de preparação e segurança alimentar, cozinheiro/a, merendeiro/a e auxiliar de cozinha
	Segurança	Segurança, guarda ou segurança patrimonial
Funções de saúde e assistência social	Saúde	Bombeiro/a brigadista, profissionais de assistência à saúde (urgência e emergência), enfermeiro/a, técnico/a de enfermagem e socorrista
	Fonoaudiólogo/a	Fonoaudiólogo/a
	Nutricionista	Nutricionista
	Psicólogo/a	Psicólogo/a escolar
	Assistente social	Orientador/a comunitário/a ou assistente social

Fonte: Elaborado com base no dicionário de variáveis do Censo Escolar (INEP, 2022).

A possibilidade de melhor compreensão do quadro de funcionários/as das escolas (tanto na identificação quanto no quantitativo por função) avançou com o detalhamento das informações do Censo Escolar, a partir de 2019, em 30 variáveis: 15 indicando a existência de cada função nas escolas e 15 informando o número de profissionais em cada função. Até 2018, o Censo Escolar informava o número de funcionários/as da escola incluindo professores/as atuando em sala de aula. Portanto, para dimensionar os/as profissionais que atuavam fora da sala de aula, era necessário subtrair o número de docentes (ALVES *et al.*, 2019).

Neste estudo as escolas foram consideradas como a unidade de análise, com cinco indicadores para permitir a caracterização da composição e do dimensionamento do quadro de funcionários/as: (1) Indicador de composição do quadro de funcionários/as; (2) Número de funções; (3) Número total funcionários/as; (4) Número de matrículas por funcionário/a; e (5) Número de docentes por funcionário/a (quadro 2).

Quadro 2: Indicadores da composição e dimensionamento do quadro de funcionários/as das escolas públicas de educação básica

Nome	Tipo	Conceito	Fórmula
Indicador de composição do quadro de funcionários/as	Categórico	Expressa a existência de cada função e as possíveis combinações entre as 15 funções listadas no Censo Escolar que compõem o quadro de cada escola.	Indicador gerado pela concatenação entre valores zero (0) e um (1) na tabela de escola do Censo Escolar para as 15 variáveis indicadoras da existência (1) ou não (0) das 15 funções de funcionários/as em uma sequência pré-definida. A ordem das funções está apresentada no quadro 1. Foi gerado um indicador com código de 16 posições, possibilitando a identificação da combinação de funções que compõem o quadro de cada escola. Ex.: 1-111-0111-111-00010. A primeira posição indica que a escola está em funcionamento. As demais indicam as funções existentes ou não na escola.
Número de funções	Quantitativo	Expressa a composição do quadro de funcionários/as da escola que atuam fora da sala de aula em número funções.	$N_funcoes = \sum (IN_PROF_ADMINISTRATIVOS, IN_PROF_SERVICOS_GERAIS, IN_PROF_BIBLIOTECARIO, IN_PROF_SAUDE, IN_PROF_COORDENADOR, IN_PROF_FONAUDIOLOGO, IN_PROF_NUTRICIONISTA, IN_PROF_PSICOLOGO, IN_PROF_ALIMENTACAO, IN_PROF_PEDAGOGIA, IN_PROF_SECRETARIO, IN_PROF_SEGURANCA, IN_PROF_MONITORES, IN_PROF_GESTAO, IN_PROF_ASSIST_SOCIAL)$

Nome	Tipo	Conceito	Fórmula
Número total funcionários/as	Quantitativo	Expressa a dimensão quantitativa do quadro de funcionários/as da escola que atuam fora da sala de aula.	$N_Funcionarios = \sum (QT_PROF_ADMINISTRATIVOS, QT_PROF_SERVICOS_GERAIS, QT_PROF_BIBLIOTECARIO, QT_PROF_SAUDE, QT_PROF_COORDENADOR, QT_PROF_FONAUDIOLOGO, QT_PROF_NUTRICIONISTA, QT_PROF_PSICOLOGO, QT_PROF_ALIMENTACAO, QT_PROF_PEDAGOGIA, QT_PROF_SECRETARIO, QT_PROF_SEGURANCA, QT_PROF_MONITORES, QT_PROF_GESTAO, QT_PROF_ASSIST_SOCIAL)$
Número de matrículas por funcionário/a	Quantitativo	Medida que expressa o número de matrículas para cada funcionário/a da escola. Expressa um parâmetro quantitativo do quadro de funcionários/as para os diversos contextos de oferta educacional.	$Matriculas_por_funcionario = (QT_MAT_BAS/N_funcionarios)$
Número de Docentes por funcionário/a	Quantitativo	Medida que expressa o número de docentes para cada funcionário/a da escola. Pode servir como parâmetro quantitativo de alocação de funcionários/as em relação ao quadro docente nos diversos contextos de oferta educacional. Valores menores que um (<1) indicam que há mais funcionários/as que docentes.	$Docentes_por_funcionario = (QT_DOC_BAS/N_funcionarios)$

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Os valores expressos pelos cinco indicadores calculados para cada uma das 128,6 mil escolas consideradas foram analisados em perspectiva, com as seguintes variáveis explicativas: (1) Dependência Administrativa; (2) Localização (urbanas/territórios rurais); (3) Porte das escolas (medido em número de matrículas); e (4) Etapas e modalidades de ensino.

Quadro 3: Variáveis analíticas para análise dos indicadores de composição e dimensionamento do quadro de funcionários/as

Variáveis	Categorias analíticas
Dependência administrativa	Estadual
	Municipal
Área da localização	Urbana
	Rural
Porte da escola	<= 25
	26 - 75
	76 - 150
	151 - 300
	301 - 450
	451 - 600
	601+
Etapas e modalidades ofertadas*	Indicador que expressa várias combinações da oferta de ensino das seguintes etapas/modalidades/segmentos em cada escola: (1) Creche; (2) Pré-escola; (3) Anos iniciais do Ensino Fundamental; (4) Anos finais do Ensino Fundamental; (5) Ensino Médio; e (6) Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota: (*) Indicador gerado pela concatenação de valores zeros (0) e uns (1) das seis variáveis indicadoras da oferta das seguintes etapas/modalidades/segmentos de ensino na seguinte ordem: (1) Creche; (2) Pré-escola; (3) Anos iniciais do Ensino Fundamental; (4) Anos finais do Ensino Fundamental; (5) Ensino Médio; e (6) Educação de Jovens e Adultos. A existência (1) ou não (0) na ordem pré-definida possibilitou a geração um indicador com código binário (zero e um) de sete posições, que identifica a combinação das etapas/modalidades/segmentos em cada escola. Ex.: 1110000. A primeira posição indica que a escola está em funcionamento. Os valores das outras demais seis posições, de acordo com a ordem da sequência numérica, indicam que a instituição oferta creche e pré-escola.

A análise foi realizada por meio de técnicas de estatística descritiva (frequências absoluta e relativa, média, mediana, coeficiente de variação, 10º percentil e 90º percentil), como forma de compreender as características do quadro de funcionários/as do conjunto das escolas públicas estaduais e municipais do Brasil. Os resultados são apresentados na próxima seção.

Características e desafios do quadro de funcionários no Brasil

Tendo em vista o cenário de regressão das políticas educacionais vivenciados no Brasil após o ano de 2016, nesta seção apresentamos dados que podem contribuir para desvelar a situação das escolas públicas quanto ao provimento de servidores/as que atuam

no apoio às atividades educacionais, contribuindo para reduzir a invisibilidade histórica que marca a trajetória desses/as profissionais, conforme estudos de Monlevade (2009).

Em 2022, 1.575.355 profissionais/postos de trabalho atuavam em 128.617 escolas de educação básica. Desse total, o maior percentual refere-se a profissionais de serviços gerais (33,0%), seguidos/as pelos/as profissionais de alimentação escolar (16,9%), pedagogos/as e administrativos/as (12,1% cada). Apesar do detalhamento das 15 funções no Censo Escolar, a maior parte das escolas conta com um quadro mais restrito de funcionários/as. Apenas as funções de serviços gerais, alimentação, pedagogos/as e administrativos/as estão presentes em mais de 60% das escolas. Ao pensar a distribuição dentro dos 4 grupos propostos neste trabalho, tem-se que: 1) 53,7% dos/das profissionais estão vinculados/as a atividades de serviço escolar e manutenção; 2) 22,4% a atividades de gestão e administração; 3) 20,7% a atividades pedagógicas; e 4) 3,2% a atividades de saúde e assistência social (quadro 01).

O percentual de escolas com bibliotecários/as e auxiliares de biblioteca é de 20,6%. Esse percentual é inferior ao número de escolas com biblioteca que, segundo dados do Censo Escolar 2022, é de 31,4%. Tal diferença indica que há bibliotecas sem profissionais responsáveis ou cuidadas por profissionais em desvio de função e talvez não registrados no Censo Escolar. É importante destacar que a Lei nº 12.244/2010 estabelece a obrigatoriedade de bibliotecas em todas as escolas públicas do Brasil, e a Resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia estabelece que as bibliotecas devem ser “administradas por bibliotecários qualificados, apoiados por equipes adequadas em quantidade e qualificação para atenderem à comunidade”. A Resolução também estabelece como exigência a “presença obrigatória de um bibliotecário supervisor, responsável por um grupo de no máximo quatro bibliotecas” (CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA, 2018).

A tabela 1 mostra número e percentual de escolas e número de funcionários/as de acordo com a função nas escolas estaduais e municipais, possibilitando visualizar as funções mais presentes e as que ainda representam desafios para a sua inserção no ambiente escolar.

Tabela 1: Número e percentual de escolas e número de funcionários/as de acordo com a função nas escolas estaduais e municipais – Brasil, 2022

Tipo de profissionais / Funções	Número de escolas		Número de funcionários/as / postos de trabalho	
	N	%	N	%
Gestão	60.819	47,3%	83.597	5,3%
Secretário/a	71.308	55,4%	77.960	4,9%
Administrativos/as	77.296	60,1%	190.707	12,1%

Tipo de profissionais / Funções	Número de escolas		Número de funcionários/as / postos de trabalho	
	N	%	N	%
Coordenador/a	30.617	23,8%	57.768	3,7%
Pedagogia	88.930	69,1%	190.336	12,1%
Monitores/as	14.294	11,1%	35.514	2,3%
Bibliotecário/a	26.439	20,6%	42.646	2,7%
Serviços gerais	114.516	89,0%	520.106	33,0%
Alimentação	102.432	79,6%	266.619	16,9%
Segurança	25.111	19,5%	59.033	3,7%
Saúde	1.216	0,9%	3.235	0,2%
Fonoaudiólogo/a	3.298	2,6%	3.423	0,2%
Nutricionista	23.055	17,9%	24.314	1,5%
Psicólogo/a	11.649	9,1%	12.364	0,8%
Assistente social	6.281	4,9%	7.733	0,5%
TOTAL	128.617	100,0%	1.575.355	100,0%

Fonte: Elaborada com base nos dados do Censo Escolar; tabela escola (INEP, 2022).

Os/As profissionais que atuam em serviços gerais e manutenção estão em maior número de escolas e, paradoxalmente, são os/as que mais sofrem com a invisibilidade, a precariedade e a desvalorização (SILVA, MELO & VASCONCELOS, 2014). A Lei nº 12.014/2009 foi um marco importante para seu reconhecimento e *status*, quando os/as incluiu como profissionais da educação, desde que formados/as em cursos técnicos em áreas pedagógicas ou afins. O grande mérito da lei foi

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. Isso rompeu com uma situação histórica, que estava se aprofundando com a precarização das relações de trabalho e terceirização de serviços na educação básica (LEÃO, CLEIDE & FER-NANDES, 2009, p. 315).

Apesar desses avanços, muitos desafios permanecem, seja no âmbito da formação e da profissionalização, seja nas formas de contratação. Nos últimos anos, com a crise político-econômica, tem-se assistido a uma intensificação dos processos de precarização dos contratos de trabalho, com retrocessos quanto a formação e reconhecimento dessa categoria. A rede estadual do Paraná, por exemplo, extinguiu em 2020 os cargos vinculados ao Quadro dos Funcionários da Educação Básica e definiu que essas funções passariam a ser realizadas por execução indireta (terceirização), conforme descrito na parte introdutória deste estudo. A terceirização compromete a qualidade da educação pois:

os profissionais terceirizados, embora atuem na escola pública, não se integram a 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 (NORONHA, 2009, p. 366).

Entretanto, os levantamentos do Censo Escolar não permitem o dimensionamento do vínculo desses/as profissionais, tampouco de sua formação, o que dificulta a luta por valorização e contra a precarização, tendo em vista que não há um diagnóstico sobre o tamanho desse desafio. Além disso, não se cumpre o PNE, que prevê a necessidade de tais levantamentos, como se pode constatar na estratégia 18.5: “realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos(as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério” (BRASIL, 2014).

No caso dos/das profissionais de assistência social e psicologia, a Lei nº 13.935 exige sua presença nas escolas: “As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais” (BRASIL, 2019). A Lei não estabelece o número de profissionais por escola ou estudante, mas caso seja implementada, tal número provavelmente aumentará, haja vista as 11.649 escolas que atualmente contam com psicólogos/as (9,1%) e as 6.281 com assistentes sociais (4,9%).

Apesar do entendimento acerca da importância desses/as profissionais nas instituições educativas, questiona-se sua inclusão no rol de funções cuja remuneração provenha dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (Lei nº 14.113/2020), bem como sua inclusão nas despesas classificadas como Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE, de acordo com o Art. 70 da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Tal questionamento tem como fundamento o fato de 85% dos recursos da educação serem gastos com pessoal, sendo que a inclusão de novos/as profissionais na folha inviabiliza “o princípio da ‘valorização dos profissionais da educação’, estabelecido no próprio nome oficial do Fundeb. Ao mesmo tempo, pode ser um enorme desincentivo à oferta de programas de formação superior ou técnico-profissional aos trabalhadores da educação” (FINEDUCA, 2021, p. 5).

Em relação a nutricionistas, há exigência de sua presença no atendimento às escolas em decorrência do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Porém, como podem atender mais de uma, há grande possibilidade de que os números descritos no Censo Escolar não representem o quantitativo de nutricionistas de uma rede municipal ou estadual, pois podem estar lotados/as nas secretarias e não nas escolas. Segundo o Censo Escolar, nutricionistas estão presentes em apenas 17,1% das escolas (tabela 1), o que

mostra o descumprimento das diretrizes do PNAE e sinaliza que a dieta dos/das estudantes desses municípios é definida sem os critérios técnicos adequados.

Em relação ao indicador *postos de trabalho*, os dados do Censo Escolar mostram que 40% das escolas estaduais e municipais contam com um até no máximo oito postos de trabalho. Em uma análise de funcionários/as presentes em cada escola, percebe-se que 35% do total distribuem-se em 24 combinações, que vão desde escolas com apenas pedagogos/as, auxiliares administrativos, alimentação até aquelas que congregam um conjunto maior de funcionários/as. Verificamos que há grande diversidade no provimento desses postos de trabalho, sem que fosse possível identificar como são definidos.

Tendo em vista a diversidade observada no provimento dos cargos de funcionários/as, organizamos o número e o percentual de escolas e funcionários/as de acordo com a composição das funções escolares nos estados e municípios brasileiros. A tabela 2 apresenta a composição do quadro de funcionários/as mais comuns em 40% das escolas brasileiras, sendo que em nenhuma delas aparecem profissionais da saúde, assistência social e monitores/as, o que indica que tais profissionais não são comuns na maior parte das escolas.

Chama a atenção ainda o fato de que 7,8% das escolas (10.032) têm na sua composição apenas profissionais de alimentação e/ou serviços gerais, dado que sinaliza maior importância dessas atividades até mesmo em escolas em que outros/as profissionais estão ausentes. Destaca-se igualmente que 0,7% (901) das escolas contam com pedagogos/as; o mesmo percentual é observado quanto a profissionais da área administrativa, que aparecem como únicos/as profissionais em 869 escolas.

Tais dados sinalizam uma diversidade de composição de funcionários/as nas escolas brasileiras. Isso deriva da ausência de uma normativa nacional que estabeleça um quadro mínimo de funcionários/as, o que fica a cargo das secretarias estaduais e municipais de educação, conforme já mencionado na introdução deste estudo. Se por um lado tal inexistência permite que os entes federativos tenham autonomia para pensar seus quadros de funcionários/as, por outro, pode gerar ofertas bastante desiguais, com escolas em que os/as professores/as têm que assumir diversas funções além daquelas diretamente relacionadas à especificidade do seu trabalho.

Tabela 2: Número e percentual de escolas e funcionários/as de acordo com a composição das funções nas escolas estaduais e municipais – Brasil, 2022

Composição do quadro por função*	Número de escolas		Número de funcionários/as / postos de trabalho	
	N	%	N	%
SG-AL	4.235	3,3%	13.128	0,8%
SG	3.682	2,9%	7.034	0,4%
GE - SE - AD - PE - SG - AL	3.466	2,7%	56.192	3,6%
GE - SE - AD - PE - BI - SG - AL	3.096	2,4%	68.918	4,4%
SE - AD - PE - SG - AL	2.896	2,3%	36.554	2,3%
AD - PE - SG - AL	2.892	2,2%	27.563	1,7%
SE - PE - SG - AL	2.884	2,2%	23.694	1,5%
GE - AD - PE - SG - AL	2.532	2,0%	30.441	1,9%
PE - SG - AL	2.527	2,0%	13.114	0,8%
GE - SE - PE - SG - AL	2.192	1,7%	22.626	1,4%
AL	2.115	1,6%	2.673	0,2%
AD - SG - AL	1.728	1,3%	11.316	0,7%
GE - SE - AD - PE - SG - AL - SU	1.677	1,3%	31.760	2,0%
SE - AD - PE - BIO - SG - AL	1.657	1,3%	29.135	1,8%
GE - SE - AD - CO - PE - BI - SG - AL	1.500	1,2%	34.333	2,2%
GE - SE - AD - CO - PE - SG - AL	1.497	1,2%	26.754	1,7%
AD - SG	1.288	1,0%	6.252	0,4%
SE - AD - PE - SG - AL - SU	1.238	1,0%	20.335	1,3%
GE - PE - SG - AL	1.200	0,9%	8.900	0,6%
GE - SG - AL	1.158	0,9%	6.051	0,4%
PE - SG	1.092	0,8%	3.728	0,2%
GE - SE - AD - PE - BI - SG - AL - SU	938	0,7%	22.005	1,4%
GE - AD - SG - AL	903	0,7%	8.014	0,5%
PE	901	0,7%	1.592	0,1%
AD	869	0,7%	1.957	0,1%
SE - SG - AL	840	0,7%	4.639	0,3%
SE - AD - CO - PE - SG - AL	778	0,6%	11.913	0,8%
Total	51.781	40%	530.621	34%

Fonte: Elaborada com base nos dados do Censo Escolar; tabela escola (INEP, 2022).

Nota: (*) GE = diretores/as e vice-diretores/as; SE = secretários/as; AD = auxiliares administrativos/as, atendentes; CO = coordenadores/as; PE = Pedagogos/as; MO = monitores/as; BI = bibliotecários/as; SG = serviços gerais; AL = alimentação; SU = segurança.

Tal distribuição bastante diferenciada também pode ser explicada pelos distintos arranjos de tamanho e oferta das escolas, considerando que as redes estabelecem seus quadros de funcionários/as com base em porte da escola, número de salas, turnos de funcionamento, entre outros aspectos a avaliar.

Analisando a distribuição do número de funções, ou seja, quantos tipos de profissionais estão presentes nas escolas, é perceptível que 50% das escolas têm até cinco funções, sendo que os 10% com menor número de funções têm até duas, e na outra ponta, 10% têm oito ou mais funções. Essa medida é um pouco superior na rede estadual quando a mediana é seis e os 10% das escolas têm até oito funções, entre as 15 previstas no Censo Escolar. A relação entre porte (quantidade de matrículas) e número de funções é bastante visível, percebendo-se um aumento do número de funções de acordo com a quantidade de estudantes.

A tabela 3 apresenta as medidas descritivas do número de funções por escola em perspectiva, com algumas variáveis explicativas. É possível verificar que são, em geral, bastante heterogêneas, pois o coeficiente de variação⁶ é bastante alto, especialmente nas escolas pequenas e rurais, o que indica que mesmo nessas escolas a composição do número de funções é diversa. Em 10% das escolas pequenas (com até 25 matrículas) há apenas uma função, e as 10% com maiores funções têm até cinco; que 50% têm até duas funções. Nas escolas pequenas, a existência de um/a ou dois/duas funcionários/as apenas, ainda que para atender um número pequeno de estudantes, pode indicar que esses/as profissionais têm que fazer diversas tarefas ou mesmo que o corpo docente tem que assumi-las.

Outro elemento que chama atenção é a distribuição das funções. De acordo com a etapa e a modalidade de oferta, as maiores médias e medianas concentram-se nas escolas de ensino médio, o que pode ter relação com seu porte, tendo em vista que, em geral, não são escolas pequenas.

Tabela 3: Medidas descritivas do ‘número de funções de funcionários/as’ das escolas estaduais e municipais por dependência administrativa, localização, porte das escolas e etapa/modalidade de ensino – Brasil, 2022

Variáveis	Número de funções						
	Número de escolas		Média	Coef. variação	10% menores	Mediana	10% maiores
	N	%					
Total	128.617	100,0	5,1	45%	2	5	8
Dependência Administrativa							
Estadual	26.400	20,5	6,2	31%	4	6	8
Municipal	102.217	79,5	4,8	47%	2	5	8
Área da localização							
Urbana	80.781	62,8	5,9	34%	3	6	8
Rural	47.836	37,2	3,8	55%	1	4	7
Porte da escola (em número de matrículas)							
<= 25	12.108	9,4	2,7	65%	1	2	5
26 – 75	20.819	16,2	3,5	54%	1	3	6
76 – 150	23.754	18,5	4,7	40%	2	5	7
151 – 300	29.439	22,9	5,5	34%	3	5	8
301 – 450	16.482	12,8	6,2	30%	4	6	8
451 – 600	9.934	7,7	6,5	28%	4	7	9
601+	16.081	12,5	6,8	28%	5	7	9
Etapas e modalidades ofertadas*							
PRE – FAI	17.715	13,8	4,4	53%	1	4	7
CRE – PRE	16.263	12,6	4,9	39%	3	5	7
FAI	13.088	10,2	5,2	44%	2	5	8
CRE - PRE – FAI	8.801	6,8	3,9	56%	1	4	7
FAI – FAF	7.786	6,1	5,7	40%	2	6	8
CRE	7.505	5,8	4,6	41%	2	4	7
PRE - FAI – FAF	6.791	5,3	5,1	46%	2	5	8
FAF – MED	6.174	4,8	6,6	25%	5	7	9
PRE	4.184	3,3	4,6	47%	2	5	7
FAI	3.858	3,0	6,2	31%	4	6	9
CRE - PRE - FAI – FAF	3.856	3,0	4,5	48%	2	4	7
MED	3.450	2,7	6,4	33%	4	7	9
CRE - PRE - FAI – EJA	3.327	2,6	3,9	54%	1	4	7
FAI - FAF – EJA	3.152	2,5	6,3	36%	3	6	9

Fonte: Elaborada com base nos dados do Censo Escolar; tabela escola (INEP, 2022).

Nota: (*) CRE= creche; PRE=Pré-escola; FAI = Ensino Fundamental – anos iniciais; FAF = Ensino Fundamental – anos finais; MED = Ensino Médio; EJA = Educação de Jovens e Adultos.

Se por um lado a mediana de funções é cinco, a mesma medida para o número de profissionais é o dobro (10), sendo que os 10% de escolas com o menor número de funcionários/as têm entre um até 10 profissionais e os 10% com maior número têm 24 ou mais. Tal distribuição, porém, é diversa nas escolas estaduais e municipais, com média e mediana superiores nas primeiras.

Enquanto 50% das escolas estaduais têm até 16 funcionários/as, nas escolas municipais esse número cai para nove. Tal fator pode estar relacionado ao tamanho das escolas e à localidade, pois 90% das escolas rurais são municipais; a mediana do número de profissionais fora de sala de aula nessas localidades é cinco. Assim como o número de funções, o número de funcionários/as apresenta estreita relação com a quantidade de matrículas (tabela 4). Apesar do notório crescimento do número de funcionários/as conforme o número de alunos/as, o quadro disponível não é forçosamente capaz de suprir as necessidades e as atividades a serem desempenhadas na escola.

Constantemente, veem-se relatos e denúncias quanto a sobrecarga de trabalho dos/das funcionários/as de escola. No Rio Grande do Sul, por exemplo, o sindicato tem denunciado que “além do irrisório salário [...] que nem de longe supre as necessidades básicas, muitos precisam trabalhar dobrado para suprir a falta de profissionais nas instituições de ensino estaduais. A sobrecarga de trabalho, não raro, gera acúmulo de funções e adoecimento” (CPERS, 2023).

A menor relação entre matrículas e funcionários/as é um dos elementos que explicam o maior custo por estudante nas escolas pequenas, pois mesmo que haja poucos/as alunos/as, são necessários/as profissionais, dentro e fora de sala de aula, capazes de garantir as funções pedagógicas, administrativas, de orientação e apoio, importantes para que a escola funcione com qualidade.

Na tabela 4 apresentamos algumas medidas descritivas do ‘Número de funcionários/as’ nas escolas estaduais e municipais, que incluem dependência administrativa, localização, porte das escolas e etapa/modalidade de ensino, permitindo descortinar elementos sobre as condições de trabalho.

Tabela 4: Medidas descritivas do ‘número de funcionários/as’ das escolas estaduais e municipais por dependência administrativa, localização, porte das escolas e etapa/modalidade de ensino – Brasil, 2022

Variáveis	Número de funcionários/as						
	Número de escolas		Média	Coef. variação	10% menores	Mediana	10% maiores
	N	%					
Total	128.617	100,0	12,2	76%	3	10	24
Dependência administrativa							
Estadual	26.400	20,5	17,1	61%	6	16	30
Municipal	102.217	79,5	11,0	79%	2	9	22
Área da localização							
Urbana	80.781	62,8	15,5	62%	6	14	27
Rural	47.836	37,2	6,8	86%	1	5	14
Porte da escola (em número de matrículas)							
<= 25	12.108	9,4	3,1	70%	1	2	6
26 - 75	20.819	16,2	5,2	63%	2	5	9
76 - 150	23.754	18,5	8,9	51%	4	8	15
151 - 300	29.439	22,9	12,7	49%	6	12	20
301 - 450	16.482	12,8	16,3	46%	8	15	25
451 - 600	9.934	7,7	18,8	46%	10	18	29
601+	16.081	12,5	24,0	51%	11	22	39
Etapas e modalidades ofertadas*							
PRE – FAI	17.715	13,8	8,3	87%	2	6	18
CRE – PRE	16.263	12,6	11,2	61%	4	10	19
FAI	13.088	10,2	11,5	68%	2	11	21
CRE - PRE - FAI	8.801	6,8	7,5	95%	2	5	16
FAI – FAF	7.786	6,1	14,4	64%	4	13	26
CRE	7.505	5,8	9,6	60%	4	9	17
PRE - FAI - FAF	6.791	5,3	11,2	75%	2	9	22
FAF – MED	6.174	4,8	18,3	51%	8	17	29
PRE	4.184	3,3	8,8	69%	2	8	16
FAI	3.858	3,0	15,1	56%	6	14	26
CRE - PRE - FAI - FAF	3.856	3,0	10,7	76%	3	9	20
MED	3.450	2,7	17,9	66%	5	16	32
CRE - PRE - FAI - EJA	3.327	2,6	7,8	90%	2	6	16
FAI - FAF - EJA	3.152	2,5	21,3	59%	7	19	37

Fonte: Elaborada com base nos dados do Censo Escolar; tabela escola (INEP, 2022).

Nota: (*) CRE = creche; PRE = Pré-escola; FAI = Ensino Fundamental – anos iniciais; FAF = Ensino Fundamental – anos finais; MED = Ensino Médio; EJA = Educação de Jovens e Adultos.

Ao analisar o número de matrículas por funcionários/as, verifica-se fenômeno semelhante ao relatado nas tabelas anteriores. Observa-se que 50% das escolas têm, em média, 17,9 matrículas por funcionário/a. Essa relação é maior nas escolas estaduais, nas quais a mediana do número de matrículas por profissional é de 25,1; e nas escolas municipais é de 16,4. Registre-se, ainda, que existem escolas estaduais com uma relação de 60,7 matrículas por funcionário/a e municipais com 39,3 matrículas por funcionário/a. A diferença entre essas dependências pode ser explicada pelo tamanho, pois escolas menores têm uma relação menor de matrículas por funcionário/a, sendo a mediana de seis matrículas por funcionário/a; em escolas de grande porte essa relação sobe para 39.

Na tabela 5 é possível verificar que a razão entre o número de matrículas por funcionário/a é menor nas escolas que ofertam creche e pré-escola, o que é coerente, tendo em vista que crianças pequenas tendem a demandar maiores cuidados e maior atenção com espaços, alimentação etc. Destaca-se que a mediana do número de funcionários/as por matrícula nas diversas etapas e modalidades tem menor razão em escolas que ofertam conjuntamente creche, pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental, e maior em escolas que ofertam ensinos fundamental e médio. A média geral do número de matrículas por funcionário/a, por outro lado, é maior, o que indica que existem escolas com uma relação bem superior. O coeficiente de variação também sinaliza que essa média é bastante dispersa. Ou seja, é diferente em escolas com as mesmas ofertas, indicando que outros elementos também precisam ser analisados, como tempo integral, turno, atendimento educacional especializado, entre outros.

É necessário, portanto, avançar no debate em relação a um dimensionamento adequado que atenda condições e peculiaridades das escolas e compreenda o papel dos/das funcionários/as de escola para além da mera execução de atividades e funções. Nesse sentido, a formação e a profissionalização se tornam essenciais para que esses/as profissionais possam contribuir de forma ainda mais significativa com o processo de desenvolvimento dos/das estudantes, afinal

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 (MORAES, 2009, p. 401).

Tabela 5: Medidas descritivas do ‘número de matrículas por funcionário/a’ das escolas estaduais e municipais por dependência administrativa, localização, porte das escolas e etapa/modalidade de ensino – Brasil, 2022

Variáveis	Número de matrículas por funcionário/a						
	Número de escolas		Média	Coef. variação	10% menores	Mediana	10% maiores
	N	%					
Total	128.617	100,0	24,6	146%	6,5	17,9	44,0
Dependência administrativa							
Estadual	26.400	20,5	33,9	150%	10,4	25,1	60,7
Municipal	102.217	79,5	22,3	138%	6,0	16,4	39,3
Área da localização							
Urbana	80.781	62,8	29,1	139%	9,1	21,5	49,6
Rural	47.836	37,2	17,2	150%	4,3	12,6	32,0
Porte da escola (em número de matrículas)							
<= 25	12.108	9,4	7,4	75%	2,0	5,8	16,0
26 – 75	20.819	16,2	13,8	79%	5,0	10,3	27,5
76 – 150	23.754	18,5	17,1	84%	7,4	13,4	28,2
151 – 300	29.439	22,9	22,7	92%	10,4	18,2	35,0
301 – 450	16.482	12,8	29,9	100%	14,4	23,9	44,2
451 - 600	9.934	7,7	37,6	111%	17,7	29,1	53,8
601+	16.081	12,5	53,1	143%	22,4	38,2	82,2
Etapas e modalidades ofertadas*							
PRE – FAI	17.715	13,8	18,6	108%	4,0	14,5	36,3
CRE – PRE	16.263	12,6	18,7	104%	7,0	15,2	30,8
FAI	13.088	10,2	22,1	102%	5,0	17,5	41,8
CRE - PRE – FAI	8.801	6,8	15,2	93%	4,5	12,0	29,2
FAI – FAF	7.786	6,1	33,8	135%	9,9	23,7	54,5
CRE	7.505	5,8	14,7	102%	5,3	11,2	24,8
PRE - FAI – FAF	6.791	5,3	25,8	158%	8,5	19,2	43,6
FAF – MED	6.174	4,8	35,2	110%	12,4	27,5	63,5
PRE	4.184	3,3	29,8	163%	5,3	16,0	53,1
FAI	3.858	3,0	26,0	114%	8,7	21,2	43,7
CRE - PRE - FAI - FAF	3.856	3,0	21,2	91%	8,1	17,0	36,2

Variáveis	Número de matrículas por funcionário/a						
	Número de escolas		Média	Coef. variação	10% menores	Mediana	10% maiores
	N	%					
MED	3.450	2,7	36,3	211%	9,8	24,1	61,4
CRE - PRE - FAI - EJA	3.327	2,6	21,2	90%	7,3	16,7	38,5
FAI - FAF - EJA	3.152	2,5	40,7	168%	13,1	26,2	60,0

Fonte: Elaborada com base nos dados do Censo Escolar; tabela escola (INEP, 2022).

Nota: (*) CRE = creche; PRE = Pré-escola; FAI = Ensino Fundamental – anos iniciais; FAF = Ensino Fundamental – anos finais; MED = Ensino Médio; EJA = Educação de Jovens e Adultos.

Comparando a razão entre docentes e funcionários/as, explicitada na tabela 6, em geral percebe-se que ela é de até 1,2 em 50% das escolas brasileiras; a relação é um pouco maior na rede estadual, com 1,6 docente por funcionário/a, e nas municipais, com 1,1. Nas etapas que ofertam creche e pré-escola, essa relação é de 0,9 até 1,3, sendo maior no ensino médio. Em geral, nas escolas pequenas, essa relação é de 0,5, ou seja, menos de um/a docente por funcionário/a. A maior parte das escolas (50% delas), independentemente da localização, dependência administrativa, etapa e modalidade de oferta e mesmo porte apresenta uma relação de até 1,8 docente por funcionário/a, sendo a menor relação (0,2) apresentada pelas escolas com até 25 estudantes, e a maior, de 4,1, por escolas com mais de 600 estudantes.

Embora tal relação seja de 1 para 1, em vários casos é necessário destacar que a escola é muito mais ampla que a sala de aula, e que os serviços de direção, administração, pedagógicos, de limpeza e manutenção precisam ser realizados para que o processo de ensino/aprendizagem possa ocorrer. O pleno desenvolvimento humano previsto pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) como objetivo educacional ocorre para além do espaço e da relação com professores/as e depende de profissionais capacitados/as e valorizados/as para desempenhar suas funções. Além disso, aspectos como formação, vínculo e carga horária precisam ser considerados, sendo necessário que o diagnóstico do Censo Escolar avance na coleta de informações sobre os/as funcionários/as de escola.

Tabela 6: Medidas descritivas do ‘número de docentes por funcionário/a’ das escolas estaduais e municipais por dependência administrativa, localização, porte das escolas e etapa/modalidade de ensino – Brasil, 2022

Variáveis	Número de docentes por funcionário/a						
	Número de escolas		Média	Coef. variação	10% menores	Mediana	10% maiores
	N	%					
Total	128.617	100,0	1,6	122%	0,5	1,2	2,8
Dependência administrativa							
Estadual	26.399	20,5	2,1	124%	0,9	1,6	3,7
Municipal	102.093	79,4	1,5	116%	0,5	1,1	2,5
Área da localização							
Urbana	80.664	62,7	1,8	120%	0,6	1,4	3,0
Rural	47.828	37,2	1,3	122%	0,3	1,0	2,4
Porte da escola (em número de matrículas)							
<= 25	12.090	9,4	0,8	94%	0,2	0,5	2,0
26 - 75	20.779	16,2	1,3	97%	0,4	1,0	2,5
76 - 150	23.698	18,4	1,5	101%	0,5	1,1	2,6
151 - 300	29.428	22,9	1,5	105%	0,6	1,2	2,5
301 - 450	16.482	12,8	1,7	100%	0,8	1,4	2,7
451 - 600	9.934	7,7	2,0	111%	0,9	1,6	3,0
601+	16.081	12,5	2,5	139%	1,0	1,8	4,1
Etapas e modalidades ofertadas*							
PRE - FAI	17.715	13,8	1,2	87%	0,3	1,0	2,1
CRE - PRE	16.263	12,6	1,4	102%	0,5	1,1	2,4
FAI	13.088	10,2	1,3	90%	0,5	1,0	2,3
CRE - PRE - FAI	8.801	6,8	1,0	84%	0,3	0,9	2,0
FAI - FAF	7.786	6,1	2,0	108%	0,8	1,5	3,3
CRE	7.380	5,7	1,7	138%	0,4	1,1	3,2
PRE - FAI - FAF	6.791	5,3	1,9	115%	0,8	1,5	3,0
FAF - MED	6.174	4,8	2,2	95%	1,0	1,8	3,9
PRE	4.184	3,3	1,7	131%	0,4	1,0	3,0
FAI	3.858	3,0	1,6	88%	0,7	1,3	2,6

Variáveis	Número de docentes por funcionário/a						
	Número de escolas		Média	Coef. variação	10% menores	Mediana	10% maiores
	N	%					
CRE - PRE - FAI - FAF	3.856	3,0	1,6	88%	0,7	1,3	2,7
MED	3.450	2,7	2,3	169%	0,8	1,6	3,7
CRE - PRE - FAI - EJA	3.327	2,6	1,3	89%	0,5	1,0	2,3
FAI - FAF - EJA	3.152	2,5	2,1	137%	0,8	1,5	3,2

Fonte: Elaborada com base nos dados do Censo Escolar; tabela escola (INEP, 2022).

Nota: (*) CRE = creche; PRE = Pré-escola; FAI = Ensino Fundamental – anos iniciais; FAF = Ensino Fundamental – anos finais; MED = Ensino Médio; EJA = Educação de Jovens e Adultos.

Considerações finais

Neste estudo abordamos a importância de se conhecer melhor o perfil do quadro de funcionários/as de escola por meio de um melhor detalhamento dos dados do Censo Escolar, uma vez que há entendimento acerca da necessidade de tornar esses/as trabalhadores/as mais visíveis no âmbito da proposição e da materialização de políticas educacionais – e o conhecimento da sua realidade é apenas o ponto de partida.

Foi possível constatar que houve um ligeiro avanço no detalhamento dos dados do Censo Escolar de 2022 em relação ao de 2019, pois passou a contemplar 30 novas variáveis, indicando cada função nas escolas e mostrando o número de profissionais em cada função. Tal inclusão possibilitou um pequeno avanço no desvelamento do perfil desses/as profissionais das redes públicas brasileiras. Entretanto, ainda faltam dados importantes, como aqueles relativos à formação, ao tipo de vínculo trabalhista e às condições de trabalho.

Por outro lado, os/as trabalhadores/as, de um modo geral, e os/as funcionários/as, em particular, enfrentam uma conjuntura desfavorável, na qual há uma assimilação acelerada de regras e modelos gerencialistas para contratação pelas redes públicas dos estados e municípios. Essa tendência cresceu após a Reforma Trabalhista de 2017 e já apresenta dados constrangedores. De acordo com o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – CPERS, sindicato vinculado à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, em publicação de 29 de março de 2023, “cerca de 12 mil servidores(as) precisam de um completo, já que não recebem nem o Salário Mínimo Regional” (CPERS, 2023, p. 2). Ainda segundo a publicação, agentes educacionais respondem por 90% dos piores salários nos estados (dados do INPC/IBGE, entre os meses

de novembro de 2014 e fevereiro de 2023). Nas redes estaduais o salário base do/da servidor/a de 40 horas é de R\$ 657,97 (CPERS, 2023).

Constatou-se que o grupo de funcionários/as dos serviços gerais é o que possui maior percentual de atuação nas escolas, respondendo por 33% do total. Paradoxalmente, é a categoria que mais sofre com a precariedade dos contratos e condições de trabalho, sofrendo os maiores impactos da terceirização. Na outra ponta, com menos incidência nas escolas, estão os/as profissionais que exercem as funções/atividades de saúde e assistência social, com apenas 3,2% do total. Verifica-se, ainda, a ausência de funcionários/as para atuar nas bibliotecas escolares, sendo que somente cerca de 20% das escolas contam com esse/a profissional. Também faltam nutricionistas, que em geral são vinculados/as às secretarias de educação para atender uma grande quantidade de escolas. A ausência de psicólogos/as e assistentes sociais pode ser atribuída ao entendimento de que tais profissionais não devem ser incluídos/as como profissionais da educação na disputa pelos recursos financeiros do fundo público.

É perceptível também uma forte relação entre o tamanho das escolas e o número de funcionários/as, uma vez que o processo de alocação desses/as profissionais muitas vezes é feito considerando-se a quantidade de matrículas. Escolas estaduais tendem a ter maior número de profissionais e apresentam maior relação entre matrículas e funcionários/as, o que se explica por serem maiores. Escolas de educação infantil tendem a apresentar menor relação entre matrícula e funcionário/a, assim como as escolas rurais. A relação docente/funcionário/a, em até 50% das escolas, está entre 1,0 e 1,2. Os dados também indicam heterogeneidade na composição das escolas e que outros elementos precisariam ser considerados, como turno e tempo integral, além da necessidade de estatísticas inferenciais para melhor compreender as características de aumento ou diminuição do número de funcionários/as.

Em meio a tantos desafios, existem ainda as dimensões continentais do Brasil, que convive com vários 'brasis', nos desafiando a encontrar mecanismos para superar as muitas barreiras para a melhoria das condições de trabalho, carreira, remuneração, qualidade de vida e saúde de todos/as os/as trabalhadores e trabalhadoras da educação. É nesse rumo que devem ser estabelecidas políticas públicas relativas a funcionários/as das escolas públicas da Educação Básica no Brasil.

Recebido em: 05/05/2023; Aprovado em: 02/08/2023.

Notas

- 1 As pedaladas fiscais são manobras contábeis utilizadas pelos governos na gestão do orçamento e já haviam sido utilizadas pelos presidentes que a antecederam, sem que tenham sido punidos. Em março de 2022, a 7ª Turma Especializada do Tribunal Regional Federal da 2ª Região (RJ e ES) extinguiu o processo contra a ex-presidenta Dilma Rousseff por danos financeiros causados por pedaladas fiscais, pois não houve lesão aos cofres públicos. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2022-mar-27/trf-extingue-acao-dilma-rousseff-pedaladas-fiscais>>.
- 2 O uso da expressão *golpe* para designar o *impeachment* de Dilma Rousseff (PT) foi inicialmente rechaçado pelo governo de Michel Temer (MDB), que chegou a ameaçar pesquisadores das universidades que o adotassem (GALVÃO, ZAIDAN & SALGUEIRO, 2019). Entretanto, houve uma adesão a esta ideia por parte importante da sociedade, principalmente após os desdobramentos políticos e jurídicos que levaram à prisão do ex-presidente Lula (PT), em 2018, quando ele liderava as pesquisas de intenção de votos para a eleição presidencial daquele ano. O mecanismo possibilitou a eleição de Jair Bolsonaro (PSL/PL), de extrema direita. O juiz da Operação Lava-Jato, que prendeu Lula sem provas de crimes, foi conduzido ao cargo de ministro da Justiça, consolidando a tese de que houve um golpe de Estado para impedir a eleição de Lula e a volta do PT ao Palácio do Planalto. Após 580 dias como preso político, os processos foram anulados pelo STF, Lula foi solto e eleito presidente da República, em 2022, para o seu terceiro mandato (2023-2026).
- 3 O Censo Escolar passou a adotar, a partir de 2020, os seguintes limites para as variáveis relativas ao quantitativo de profissionais (QT_PROF): administrativos (3 para cada 25 matrículas); serviços gerais (4 para cada 25 matrículas); bibliotecário/a (1 para cada 25 matrículas); saúde (1 para cada 25 matrículas); coordenador/a (2 para cada 25 matrículas); fonoaudiólogo/a (1 para cada 25 matrículas); nutricionista (1 para cada 25 matrículas); psicólogo/a (1 para cada 25 matrículas); alimentação (3 para cada 25 matrículas); pedagogo/a (3 para cada 25 matrículas); secretário/a (2 para cada 25 matrículas); segurança (1 para cada 25 matrículas); monitores/as (2 para cada 25 matrículas); gestão (2 para cada 25 matrículas); assistente social (1 para cada 25 matrículas). Assim, foram considerados casos extremos e retirados da análise deste artigo as escolas que, segundo o critério do Inep, “ultrapassaram o limite indicado e que eram superiores a três profissionais, com exceção da variável QT_PROF_SERVICOS_GERAIS na qual foram marcados como extremos apenas casos superiores a cinco profissionais e que ultrapassaram o limite indicado” (INEP, 2022).
- 4 A seleção de casos na base de dados do Censo Escolar foi realizada com a aplicação de filtros nas categorias das seguintes variáveis: ‘TP_SITUACAO_FUNCIONAMENTO’ = 1; ‘TP_DEPENDENCIA’ (= 2 ou 3); ‘IN_ESCOLARIZACAO’ (= 1); e ‘IN_MEDIACAO_PRESENCIAL’ (= 1). Adicionalmente, foram criadas duas variáveis: ‘Funcionario_valor_extremo’ (= 0) e ‘N_funcionarios’ (> 0).
- 5 As 700 escolas federais não foram consideradas na análise. As universidades e institutos federais, que representam uma parcela significativa dessas instituições, em geral, informam o total de seus/suas funcionários/as, ainda que as matrículas de ensino médio sejam apenas uma pequena parcela da oferta de ensino. Isso gera distorções significativas nos resultados.
- 6 O coeficiente de variação é uma medida que calculada a partir da divisão entre o desvio padrão e a média e expressa a variabilidade do conjunto de dados. Quanto maior o coeficiente de variação, mais heterogênea é a distribuição dos dados.

Referências

ALVES, Thiago *et al.* Dimensionamento do quadro de funcionários das escolas de educação básica no Brasil. *Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação*. Goiânia, V. 35, n. 1, p. 653-673, jan./abr. 2019.

ALVES, Vinícius Prado. *Funcionários de Escola: um novo sujeito na disputa pelas políticas educacionais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, 2018. Disponível

em: <<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=42640&idprograma=4001016001P0&anobase=2018&idt=1416>>. Acesso em: 03 abr. 2023.

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. *Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação*. Goiânia, V. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016.

ASSIS, Lúcia Maria de. Funcionários Administrativos: um balanço crítico na Educação Básica. *Retratos da Escola*. Brasília, v. 11, n. 21, p. 641-661, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/743>>. Acesso em: 03 ago. 2023.

ASSIS, Lúcia Maria de. Conselho Nacional de Educação. Produto I – *Documento técnico contendo diagnóstico das iniciativas de formação inicial, em nível superior, e formação continuada dos profissionais da Educação Básica (funcionário e técnico administrativo) efetivadas pelas IES, especialmente as Universidades Públicas e Institutos Federais*.

CNE/UNESCO - 914BRZ1144.3 – Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=26091-diagnostico-iniciativas-formacao-inicial-continuada-profissionais-edfisica-basica-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário oficial da União. Brasília, DF, 5, out. 1988.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. *Lei n. 13.935 de 11 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário oficial da União. Brasília, DF, 11 dez, 2019. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm> Acesso em: 19 jan. 2023.

CONAPE. Conferência Nacional Popular de Educação 2022. *Documento referênci*a. Natal, RN, 2021. Disponível em: https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2022/02/documento_referencia_da_conape_2022_final.pdf. Acesso em: 05 ago. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA. *Resolução nº 199, de 3 junho de 2018*. Dispõe sobre os parâmetros a serem adotados para a estruturação e o funcionamento das Bibliotecas Escolares. Disponível em: <<http://repositorio.cfb.org.br/bitstream/123456789/1313/1/Resolu%c3%a7%a3o%20199%20Par%3%a2metros%20para%20a%20Biblioteca%20Escolar.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2023.

CPERS. Esquecidos pelo governo, funcionários de escola relatam dificuldades diante da falta de reajuste e a sobrecarga de trabalho. Porto Alegre, 29 de março de 2023. Disponível em: <<https://cpers.com.br/esquecidos-pelo-governo-funcionarios-de-escola-relatam-dificuldades-diante-da-falta-de-reajuste-e-a-sobrecarga-de-trabalho/>>. Acesso em: 01 maio 2023.

FINEDUCA. *Alerta sobre Projetos de Lei que alteram a regulamentação do Fundeb Permanente*. São Paulo: Fineduca, 2021. Disponível em: <https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Alerta_Fineduca_Reformula_Lei14113_V8.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Reforma do ensino médio representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país*. Entrevista especial com Gaudêncio Frigotto. 2022. Disponível em: <hu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/616742-reforma-do-ensino-medio-representa-uma-regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-aopais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto> Acesso em: 24/04/2023.

GALLEGO, Esther Solano (Org.). *O ódio como política a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Editora Boitempo, 2018.

GALVÃO, Ana Carolina; ZAIDAN, Junia. Claudia Santana de Mattos & SALGUEIRO, Wilberth. *Foi Golpe: o Brasil de 2016 em análise*. Campinas: Pontes, 2019. Disponível em: <https://literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/foi_golpe_-_versao_pdf.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2023.

INEP. *Microdados do Censo Escolar 2002*. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2023.

KREIN, José Dari. O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva Consequências da reforma trabalhista. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 30, n. 1, p. 78-104. Jan.-abr. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ts/a/WBdDjRLGTC5XffZDqPThnbs/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

LEÃO, Roberto Franklin de; CLEIDE, Fátima & FERNANDES, Francisco das Chagas. Entrevista - Organização e valorização dos funcionários - Cenário atual e desafios. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 5, p. 312-324, jul./dez, 2009. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/25>>. Acesso em: 03 ago. 2023.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. História e Construção da identidade: compromissos e expectativas. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 5, p.339 – 353, jul./dez, 2009. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_05_2009.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2023.

MORAES, José Valdivino de. A carreira e a gestão da escola Valorização e democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 5, p. 399-412, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_05_2009.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. Diretrizes de Carreira e Área 21 História e perspectivas *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 5, p. 361-374, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/2009_v_3_n_5_361_374.pdf>. Acesso em: 03 maio 2023.

SILVA, Jackeline Oliveira; MELO, Nedir Santana de & VASCONCELOS, Ana Cláudia Leal de. A astúcia invisível de mulheres trabalhadoras de escola. *Psicol. rev.* Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 427-445, set. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682014000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 maio 2023.

ZIMMERMANN, Jack Márcio Maria. *Políticas de valorização dos Técnicos Administrativos Educacionais no estado de Mato Grosso: formação, salário e carreira*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiânia. Goiânia /GO, 2022.

Financiamento escolar e valorização dos/das funcionários/as da educação básica

School financing and appreciation of basic education employees

Financiación escolar y valoración de los/as empleados/as de la educación básica

 **EDUARDO FERREIRA***

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Brasília-DF, Brasil.

 **JOÃO ANTONIO CABRAL DE MONLEVADE****

Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá-MT, Brasil.

 **ROBERTO FRANKLIN DE LEÃO*****

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Brasília-DF, Brasil.

RESUMO: O artigo se divide em duas abordagens, sendo uma sobre a história da educação brasileira, com foco no financiamento e no labor dos/das funcionários/as da educação desde o período colonial, passando pela organização escolar no Império e no regime republicano. A segunda parte trata da legislação recente que reconheceu os/as funcionários/as como categoria inerente de profissionais da educação, destacando as contradições e os desafios da formação e da valorização desses/as trabalhadores/as, inseridos/as na política de financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb.

Palavras-chave: Funcionários/as da educação. Financiamento da educação. Reforma tributária.

* Assessor jurídico e político da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, com formação em direito e economia, atua na área do financiamento da educação. *E-mail:* <bff.eduardo@gmail.com>.

** Doutor em Educação, professor aposentado da Universidade Federal de Mato Grosso e consultor legislativo aposentado do Senado Federal. *E-mail:* <professormonlevade@gmail.com>.

*** Professor da rede pública de educação básica do Estado de São Paulo, ex-presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e atual vice-presidente da Internacional da Educação - IE. *E-mail:* <robertofranklin918@gmail.com>.

ABSTRACT: The article is divided into two approaches, one on the history of Brazilian education, focusing on the financing and labor of education employees from the colonial period, going through the school organization in the Empire of Brazil and in the republican regime. The second part deals with the recent legislation that recognized these employees as an inherent category of education professionals, highlighting the contradictions and challenges of training and appreciating them who are also present in the funding policy of the Fund for the Maintenance and Development of Basic Education and for the Appreciation of Education Professionals – Fundeb.

Keywords: Education employees. Education financing. Tax reform.

RESUMEN: El artículo se divide en dos enfoques, uno sobre la historia de la educación brasileña, centrándose en la financiación y labor de los/as empleados/as de la educación desde el período colonial, pasando por la organización escolar en el Imperio y el régimen republicano. La segunda parte trata de la reciente legislación que reconoció a los/as empleados/as como una categoría inherente a los profesionales de la educación, destacando las contradicciones y desafíos de la formación y valoración de estos/as trabajadores/as, insertos/as en la política de financiación del Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y Valoración de los Profesionales de la Educación – Fundeb.

Palabras clave: Empleados/as de la educación. Financiación de la educación. Reforma tributaria.

Como surgiram e se estabeleceram os/as funcionários/as da educação no Brasil

Como sinaliza o título deste artigo, cumpre esclarecer de início o que aqui se entende por educação, educação básica e funcionários/as da educação. A educação é inerente à condição humana. Ninguém nasce ‘feito’: o ser humano, desde sua vida uterina, cresce, é cuidado, modifica-se na medida em que vive, apropria-se dos elementos da cultura com a qual tem contato. Desde um momento crucial de cada povo, primeiro meninos, depois meninas, primeiro poucos, hoje quase todos os seres humanos frequentam uma instituição específica de ensino-aprendizagem, que nasceu ao tempo em que a língua ganhou o registro letrado, gráfico. Essa instituição, hoje presente em quase todas as sociedades, tem tido nomes diversos em cada língua, entre os quais se destacou o de escola, derivado do termo skolé, que, originalmente, na Grécia, significava ócio, em

oposição à atividade do trabalho, necessária para a sobrevivência – que, para a maioria, se iniciava em tenra idade, e para outros, após o tempo de estudo.

No caso do Brasil, esses passos da evolução humana tiveram uma ruptura traumática: a do encontro entre portugueses que aqui chegavam e se apossavam das terras ‘descobertas’ ou as conquistavam, e os povos originários, estimados pelos antropólogos e demógrafos em número de quatro milhões em 1500. Esse encontro, muitas vezes amistoso, na realidade era pautado pela violência da imposição das tecnologias dos metais – pistolas, arcabuzes e canhões – e por outra, mais sutil, da difusão de nova língua para a comunicação e de nova crença para reger a procura da felicidade. Ilha de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz, dogmas e ritos do cristianismo se sobrepuseram às centenas de religiões ditas ‘pagãs’, que nunca se apagaram de todo nos cinco séculos de ‘colonização’.

Nas cinco décadas de conquista e colonização, até 1549, que pontilharam os mapas coevos de capitânicas, povoados e vilas, não havia escolas. Para europeus que se atreviam a povoar a Colônia, faltava algo essencial para trazer suas mulheres e filhos/as: escolas. O primeiro governador-geral, Tomé de Souza, trouxe cinco jesuítas para viabilizá-las: três sacerdotes-professores e dois religiosos coadjuvantes, auxiliares não-docentes. Assim nasceu o Colégio dos Meninos de Jesus, na Cidade-Alta de Salvador, tendo como alunos filhos de funcionários do governo e de fazendeiros, meninos nascidos na Bahia, de pais portugueses e mães indígenas, e alguns filhos de líderes de aldeias circunvizinhas. Embora se admitissem alunos externos, que dormiam nas casas dos pais, o prédio que se construiu imediatamente já tinha dormitórios e cozinha. O livro *História da Companhia de Jesus no Brasil*, escrito após anos e anos de pesquisa pelo padre jesuíta Serafim Leite, publicado em dez tomos, o primeiro em 1938, revela com pormenores a estrutura e o funcionamento desse colégio.

Ressaltamos três informações. A primeira é que a escola era pública e gratuita – o que exige o estudo do financiamento das crescentes despesas da escola. A segunda é a presença de três tipos de ‘trabalhadores do colégio’: professores sacerdotes, que foram multiplicados por dez no prazo de vinte anos, a maioria portugueses; irmãos coadjuvantes, em funções de porteiro, sacristão, alfaiate, ferreiro, pintor, marceneiro, pedreiro, comprador, hortelão e administradores da chácara e das fazendas do colégio. A terceira é teoria e prática do seu sustento material, de seu financiamento.

O sistema de financiamento – a ser desenvolvido ao correr deste artigo até a descrição e crítica do atual Fundeb – gestado em Salvador e generalizado pelos jesuítas e por outras congregações religiosas até 1827, constava de três principais fontes de renda: a redízima, a produção agropecuária das fazendas e as doações.

Os portugueses, desde o início da ocupação das terras litorâneas, tiveram as fontes de sua riqueza e tributação na coleta de madeiras (em especial o pau-brasil), na exportação do açúcar e outros produtos e na extração do ouro e dos diamantes. Da receita dos impostos (atenção à força do termo), um décimo, o então chamado dízimo, se destinava

à Igreja Católica, mais especificamente aos bispos que a distribuíam entre as paróquias para a construção de templos e o sustento do culto e dos padres. Pois bem: Tomé de Souza e os governadores que o sucederam instituíram, para o sustento das escolas e de seus educadores, a prática de lhes resguardar um décimo desse dízimo. Para os burocratas lusitanos, seriam recursos suficientes e crescentes para fundar e manter as escolas. Não pensavam assim os jesuítas: a redízima talvez bastasse para o sustento de sacerdotes e coadjutores, mas limitava a ação educativa, já que era princípio da Ordem não cobrar pelo ensino que ministravam. E eles planejavam não somente fundar colégios por todo o Brasil, mas aldear os/as indígenas, convertê-los/las à religião cristã e assimilá-los/las a outras tecnologias e práticas produtivas, como as da criação de gado *vacum* e cavalari. Daí a origem das fazendas, que começaram no Recôncavo Baiano e logo se espalharam ao redor dos colégios de São Vicente, São Paulo, Rio de Janeiro, Olinda. Entendendo-se como defensores da alma e da liberdade dos indígenas, os jesuítas adotaram o serviço de africanos escravizados já usado pelos portugueses nas conquistas da costa da África. É também de Serafim Leite (1938-43) a observação de que os primeiros escravizados da Companhia de Jesus foram comprados em 1550 para pescar nas águas da Baía de Todos os Santos com a finalidade de alimentar os estudantes de Salvador. Por óbvio, com esses e outros negros vieram suas mulheres para as cozinhas dos colégios e outros serviços 'domésticos' de manutenção das escolas. A terceira fonte de renda eram as doações. Já se disse aqui que as escolas eram gratuitas, entretanto, os jesuítas aceitavam regalos, principalmente de gêneros alimentícios, produzidos por familiares de alunos ou fruto de caça e colheitas nas aldeias circunvizinhas. Além disso, cartas e outros documentos de arquivos dos jesuítas, como também de religiosos beneditinos, carmelitas, dominicanos e franciscanos, que vieram em seguida para as missões no Brasil, atestam que não poucos/as falecidos/as e viúvas doavam por testamento numerosos bens às Congregações.

Tudo isso mudou entre 1758 e 1760, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, motivada em parte por uma onda de acusações de intromissão dos padres nos poderes políticos da Colônia e da Corte portuguesa, e em parte pela 'tentação' dos dominadores de se apossar das riquezas da Companhia de Jesus, caso fosse suprimida. Além dos templos e edifícios dos Colégios, de Belém do Pará a Laguna, em Santa Catarina, poderiam ser distribuídas mais de um milhão de cabeças de gado, que seriam 'desviadas' de sua função de sustento dos colégios para as mãos dos que exerciam o poder central, o governo das capitanias e o Governo Geral, já no Rio de Janeiro, além das Câmaras.

Em 1772, foi oficializada a nova política de financiamento do ensino primário e secundário públicos, pelo sistema das Aulas Régias. Eram régias, porque só podiam ser nomeados os professores autorizados pelo Rei; mas o financiamento passou a competir às autoridades locais, por meio da cobrança pelas câmaras do *subsídio literário*, que incidia sobre dois fatos do cotidiano de todo o Brasil, urbano e rural: o abate de bois e vacas, para consumo da carne, e a destilação da cachaça. O primeiro revertia para o

ordenado do professor cerca de um quilograma; a segunda, uma *canada*, cerca de meio litro. Interessam-nos aqui duas informações: a ‘municipalização’ da responsabilidade do financiamento, embora com controle político centralizado, e a desimportância das despesas com trabalhadores não-docentes, livres ou escravizados, cujo ‘pagamento’ ficava a cargo dos professores. Exceção notável era a dos seminários, que continuavam a partilhar o dízimo da Igreja Católica: no Regimento do Seminário de Olinda constava uma lista oficial dos não-docentes que trabalhavam nos ofícios manuais, listados pelo bispo Azeredo Coutinho com detalhamento e cuidado: entre eles, sempre homens, até mesmo barbeiros, refeitores e enfermeiros.

Em 1827, a lei imperial sobre a Instrução Pública, na onda das doutrinas liberais da Constituição de 1824, passou a permitir o acesso das meninas e das adolescentes ao ensino primário e aos liceus, presentes quase só nas capitais de província. Faltava, entretanto, a adoção de uma fonte de recursos para atender à crescente demanda por educação gratuita, impulsionada pela mais rápida urbanização. Mudança fundamental ocorreu em 1835, com Ato Adicional à Constituição do Império, que permitiu ao poder executivo das províncias a arrecadação de imposto sobre o consumo dos bens comercializados. Fundavam-se assim, remotamente, os sistemas regionais de ensino, encarregados da oferta de escolas primárias e secundárias, o que elevou as despesas com o ensino público a 20% das receitas de impostos das províncias, segundo dados oficiais trazidos por José Ricardo Pires de Almeida (1989), em seu livro *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*, centrados nas sete décadas de Império.

Desse período, que já reflete o aumento do número dos professores e professoras habilitados/as em *cursos normais*, data também a oficialização dos atos de nomeação, alguns por concurso, de ocupantes de funções não docentes – principalmente em portarias, secretarias e bibliotecas. Afinal, caminhávamos e chegávamos à abolição da escravatura, com a Lei Áurea de 13 de maio de 1888. E, um pouco mais tarde, aos fenômenos de industrialização (que geraram maior arrecadação de impostos), de urbanização (que fez crescerem as demandas por educação infantil, ensino secundário e superior) e de politização, convertendo a oferta de ensino gratuito em todos os níveis como moeda eleitoral e quase certeza de vitória dos candidatos nas eleições do regime republicano.

De 1930 em diante, não obstante, os períodos negativos das duas ditaduras – de Vargas e dos militares – observamos uma acelerada presença de trabalhadores/as não-docentes nas escolas públicas de educação básica. Presença de duas categorias com escolaridade e identidade diversas, mas irmanadas pelas mesmas fontes de sustento financeiro – impostos federais, estaduais e municipais – e pelo movimento de sindicalização crescente e de unificação das lutas. Na Constituição de 1988, a conquista do direito, pelos servidores públicos, a sindicatos, federações e confederações semelhantes às dos/das demais trabalhadores/as, resultou, no caso dos/das trabalhadores/as da educação básica (dois milhões de docentes e outros dois milhões de funcionários e funcionárias),

na possibilidade de terem sindicatos estaduais e municipais unificados e ligados a uma única confederação, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, em 1990, e a uma central sindical, a Central Única dos Trabalhadores – CUT.

Três avanços legais e constitucionais, entre outros, contribuíram para reforçar o financiamento da educação pública. O primeiro definiu as proporções mínimas das receitas de impostos a serem gastos no desenvolvimento do ensino, desde a Constituição de 1934 até a presente, pela qual a União precisa despende 18% de sua receita de impostos, e os estados e municípios, 25%. O segundo, por força de emendas às Constituições – de 1996, 2006 e 2020 – foi a criação, em cada estado, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb, reunindo as receitas de impostos e dividindo-as em iguais valores entre as redes de ensino estadual e municipais, com complementação crescente da União. O terceiro, ainda não regulamentado, é o dispositivo do art. 206 da Constituição em vigor, que cria o Piso Salarial Profissional Nacional dos Profissionais da Educação, que abrange professores/as, pedagogos/as e funcionários/as da educação pública, desde que possuidores/as de diploma de formação técnica e pedagógica, segundo os artigos 61, 62 e 62-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Desde o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef está viva a contradição: os fundos são *também* para a valorização dos/das educadores/as. Mas atenção! Em 1996, garantia-se ao magistério – diga-se aos professores e às professoras – 60% das receitas dos fundos. Os/As demais, funcionários e funcionárias, disputavam os 40% com as despesas de custeio e de capital, em cada rede estadual e municipal. Quem saía perdendo? A mesma regra valeu para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, a partir de 2007, com a diferença de que, já no ano seguinte, garantiu-se em lei piso salarial para o magistério, com reajustes anuais crescentes. Para os/as ‘profissionais da educação’, definidos/as no art.61 da LDB, que englobam professores/as, pedagogos/as e funcionários/as (titulados/as em cursos profissionais com conteúdo específico e pedagógico), estendeu-se o direito ao piso nacional. Seja pela força da tradição, seja pelo inexpressivo número de funcionários/as profissionalizados/as (bem menos que 10% dos 2 milhões), esse piso nacional nunca foi regulamentado. Pelo contrário: as artimanhas do capitalismo, que invade o território das políticas públicas, fizeram crescer o número de funcionários/as terceirizados/as, em especial nas funções de merendeiros/as, vigilantes e serviços gerais – os/as quais se dedicam à conservação e limpeza dos prédios escolares e a outras tarefas não identificadas com as propriamente educativas. Até mesmo o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profuncionário¹, programa do Ministério de Educação nascido no governo Lula, de formação técnica-pedagógica de quatro carreiras dos/das educadores/as não docentes, foi desativado a partir de 2017.

Embora haja fundamento constitucional e legal explícito, os e as funcionários/as da educação básica pública sofrem o peso da história e da cultura cerceando sua valorização. De um lado, funções que tiveram origem, em sua maioria, à época da escravidão; de outro, a ilusão, da maioria da população, de que o essencial da escola é o que se dá nas salas de aula, a cargo dos/das professores/as, e não nos outros espaços educativos, como salientou Francisco das Chagas do Nascimento (2006). A concepção do papel intrinsecamente educativo dos/das não docentes, inclusive, dominou conteúdos e propostas dos quatro cursos técnicos do Profucionário – alimentação escolar, infraestrutura escolar, secretaria escolar e multimeios didáticos. Seu material didático, a partir do caderno inicial dos cursos, chamado *Orientações Gerais*, desenvolve essa concepção e suas consequências para a educação em escolas públicas de milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos/as.

Concluindo esta primeira parte do texto, convém contextualizar nossas reflexões expondo uma regra vigente no capitalismo brasileiro, segundo a qual a valorização dos/das trabalhadores/as é proporcional não à qualidade de seu trabalho, mas ao grau e procedência de seus diplomas. Registre-se que, na maioria das vezes, ganha mais quem serve os/as mais ricos/as e quem tem patrão/patroa mais poderoso/a, e não os/as que praticam um trabalho mais competente e eficaz. Assim, professores/as da educação superior têm salários muito superiores aos/as da educação básica, cujo piso salarial nacional da categoria, em 2023, é de R\$ 4.420,55. Os/As funcionários/as técnicos/as em universidades e institutos federais ganham mais que os/as que trabalham nas redes estaduais e municipais. E, mesmo entre esses/as últimos/as, alguns/umas (como os/as de secretarias, bibliotecas e laboratórios) têm a possibilidade de formação em cursos de grau maior e até mesmo carreiras diferenciadas, em detrimento dos/das mais invisíveis e desvalorizados/as, empurrados/as, em tempos de desemprego, para a terceirização.

A legislação educacional valorizou e valoriza os/as funcionários/as da educação pública?

Esta segunda parte expõe e aprofunda os dispositivos legais e os mecanismos de financiamento do trabalho dos funcionários e das funcionárias das escolas públicas da educação básica. Primeiramente, é importante destacar que a Constituição Cidadã de 1988 – CF/1988 manteve a tradição das Cartas promulgadas em períodos democráticos da República (1934 e 1946), ao dedicar capítulo próprio à Educação e vincular a ela parte das receitas resultantes de impostos. No caso atual, foram fixados limites mínimos de 18% na esfera federal e de 25% para estados, Distrito Federal e municípios. O texto original da CF/1988 também contemplou a valorização dos/das *profissionais do ensino*, porém, especificou a categoria do *magistério público* como única detentora dos direitos a planos de carreira, piso salarial profissional e ingresso no cargo exclusivamente por concurso

público de provas e títulos (art. 206, V). Os/As funcionários/as da educação se mantiveram invisíveis aos olhos do Estado brasileiro na Constituinte de 1988.

A unificação sindical dos/das trabalhadores/as da educação básica pública, a partir de 1990 – responsável pela projeção nacional das pautas de funcionários/as – e a eleição de um governo progressista em 2002 corroboraram a luta pelo reconhecimento dos/das funcionários/as da educação, ao menos no campo institucional. Entre as conquistas legislativas do período destacam-se: i) a ampliação do conceito de profissionais da educação pela Lei nº 12.014/2009 (de autoria da ex-senadora e funcionária de escola Fátima Cleide, PT/RO), que regulamentou o parágrafo único do art. 206 da CF/1988, alterando o art. 61 da LDB; ii) a expansão dos direitos previstos no inciso V do art. 206 da Constituição para todos/as os/as profissionais da educação, inclusive funcionários/as detentores/as de formação profissional regida pela Resolução nº 5/2005 da Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE; iii) a instituição de piso salarial profissional nacional para profissionais da educação básica pública, nos termos de lei federal (art. 206, VIII da CF/1988); iv) a expansão da formação inicial e continuada, inclusive em nível superior, para funcionários/as da educação (62-A da LDB), posteriormente normatizada pelo Decreto nº 8.752/2016, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, e pela Resolução nº 2/2016, da Câmara de Educação Superior do CNE, que definiu as diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada em nível superior de funcionários/as da educação; v) a fixação de diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos/das funcionários/as da educação básica pública, através da Resolução CNE/CEB nº 5/2010; vi) a inclusão dos/das funcionários/as da educação nas metas 15 e 18 da Lei nº 13.005/2014 (que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024), referentes à formação profissional e à valorização da carreira, com prazos definidos para a regulamentação do piso salarial nacional e para a aprovação de planos de carreira dos/das funcionários/as da educação em todos os entes federativos, observado o compromisso de contratação efetiva de, ao menos, 50% dos/das funcionários/as e 90% do pessoal docente (estratégia 18.1 do PNE).

No entanto, essas conquistas estão, na maior parte, pendentes de implementação e continuam na pauta dos sindicatos e nas mesas de negociação com gestores/as públicos/as. Além disso, há graves contradições nos preceitos da Constituição Federal e em leis infraconstitucionais que fragilizam a luta dos/das funcionários/as da educação e que precisam ser enfrentadas com urgência, a fim de que a valorização dos/das profissionais da educação avance no país em benefício da qualidade do ensino e do reconhecimento social de uma categoria historicamente depreciada.

Antes de adentrar em aspectos do financiamento e das contradições legais acima destacadas, é importante registrar que a luta pela profissionalização dos/das funcionários/as, mais que uma pauta classista, é vista pelos/as trabalhadores/as escolares como medida essencial para promover a educação democrática, laica, gratuita, universal, de

qualidade social e voltada à emancipação dos/das estudantes. E esse entendimento parte do pressuposto de que a educação escolar não se limita aos ensinamentos práticos e teóricos em sala de aula. Ela ocorre nos diferentes espaços da escola e nas interações entre estudantes, comunidade e profissionais da educação, sejam professores/as, porteiros/as, merendeiros/as, pessoal da limpeza, infraestrutura ou secretaria. Todos/as são protagonistas e necessitam de formação pedagógica inicial e continuada para atuar com qualidade na formação dos/as estudantes.

O processo de reconhecimento da profissionalização dos/das funcionários/as da educação teve início no Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso – Sintep/MT, em meados da década de 1990, através do projeto Arara Azul². Em 2003, ganhou dimensão nacional e serviu de base para o projeto-piloto do Ministério da Educação – MEC de formação técnica em nível médio para funcionários/as da educação, denominado, na sequência, Programa Profuncionário. A implementação definitiva do Profuncionário foi precedida do Parecer CNE/CEB nº 16/2005 – base conceitual da formação técnica e pedagógica, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar – e da Resolução CNE/CEB nº 5/2005, que incluiu a 21ª Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 4/1999.

Superado o processo de reconhecimento da formação profissional, o desafio ainda permanece em expandir a oferta da profissionalização dos/das funcionários/as nos sistemas de ensino, uma vez que se estima que apenas 5% dos/das trabalhadores/as possuem cursos profissionais em uma das quatro áreas reconhecidas pelo Conselho Nacional de Educação, sendo elas: secretaria escolar, alimentação escolar, multimeios didáticos e infraestrutura escolar. A profissionalização, por outro lado, é estratégica para contrapor o avanço da terceirização nas funções não-docentes, fato que compromete a qualidade da educação, além de precarizar as relações e a identidade técnico-pedagógica de seu trabalho.

Ainda sobre o aspecto da valorização profissional, de acordo com o *Relatório do 4º Ciclo de Acompanhamento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022* (BRASIL, 2022, p. 384), apenas 38,8% dos entes da federação constituíram planos de carreira para funcionários/as da educação, uma exigência prevista no art. 206, V da CF/1988, nas leis nº 9394/1996 (art. 67), nº 13.005/2014 (meta 18) e na Resolução CNE/CEB nº 5/2010. Em relação ao vínculo de contratação junto às Secretarias de Educação, o Relatório não dispõe de informações sobre os/as funcionários/as, mas as informações relativas ao magistério público dão a dimensão de uma realidade com muitos contratos temporários e terceirizados para o segmento dos/das funcionários/as nos estados, Distrito Federal e municípios, como de fato se constata na prática. Entre os/as docentes, com luta sindical mais tradicional e organizada, apenas 54,9% dos contratos de trabalho nas redes públicas estaduais são efetivos (ingresso por concurso público), estando os casos mais críticos concentrados em

Santa Catarina (35,7%), Mato Grosso do Sul (34,9%), Espírito Santo (33,4%), Minas Gerais (32,4%), Acre (31,8%) e Tocantins (30,7%).

Em meio à deliberada precarização do magistério – e mais ainda dos/das funcionários/as, embora não quantificada precisamente –, uma situação revela novo contexto na luta dos/das funcionários/as da educação pela profissionalização. Está em trâmite na Câmara dos Deputados, tendo sido aprovado na Comissão de Educação da Casa, o Projeto de Lei – PL nº 3817/2020, que prevê instituir o piso salarial profissional nacional para secretários/as escolares da educação básica. Essa categoria, considerando todos/as que trabalham nas secretarias escolares, é uma parcela dos/das funcionários/as que detém maior número de trabalhadores/as profissionalizados/as e com mais poder de mobilização e aderência social e institucional à pauta da categoria. E, se por um lado, o piso para secretários/as escolares cria cisão na categoria dos/das funcionários/as, por outro, pode servir de estímulo a trabalhadores/as das demais áreas de atuação escolar para pressionar gestores/as a ofertarem a profissionalização e respeitarem os vínculos efetivos nas administrações públicas. O referido projeto de lei estabelece piso nacional para funcionários/as de secretarias escolares na proporção de 75% do valor do piso nacional do magistério (Lei nº 11.738/2008), vinculado à jornada de 40 horas semanais e à formação técnica de nível médio. Também foi protocolado na Câmara dos Deputados o PL nº 2531/2021, prevendo estabelecer piso salarial nacional para todos/as os/as funcionários/as da educação (porém, até o momento, a matéria não avançou em sua tramitação). A luta da CNTE é pela instituição de piso nacional unificado para todos/as os/as profissionais da educação.

No campo do financiamento da educação, que dá sustentação à valorização profissional, o Fundeb constitui a principal política para a educação básica pública, pois compreende 80% das receitas dos impostos vinculados à educação em cada ente federado, além da complementação federal para os estados com menor valor anual por aluno – que, em 2023, representa 15% e atingirá o percentual de 23% do Fundo até 2026. Não obstante ter representado uma importante vitória para a educação e seus/suas profissionais – especialmente após a aprovação da EC nº 108, que tornou o fundo permanente no art. 212-A da Constituição Federal –, o Fundeb possui uma contradição desde a sua vigência, entre 2007 e 2020, instituída pela EC nº 53/2006. É que o Fundo estabelece piso salarial específico para os/as profissionais do magistério (assegurado à época pela subvinculação mínima de 60% dos recursos para a remuneração do pessoal docente), em oposição ao piso salarial profissional nacional estabelecido no inciso VIII do art. 206 da CF/1988 para os/as ‘profissionais da educação’. A mesma contradição se manteve com a EC nº 108, que reiterou o piso salarial para o magistério no inciso XII do art. 212-A, sem considerar o compromisso da regulamentação do *piso para todos/as os/as profissionais da educação escolar pública*. Essa segunda contradição é agravada pelo fato de a atual estrutura remuneratória do Fundeb prever a subvinculação de, no mínimo, 70% dos recursos para a remuneração

dos/as 'profissionais da educação', podendo induzir, na prática, que sejam repassados 60% a professores/as, e os 10% ou um pouco mais que restam a funcionários/as.

Ainda que a intenção do constituinte reformador, em 2006, fosse resgatar uma dívida secular com o magistério brasileiro, buscando reeditar o piso salarial nacional que se perdeu após a lei imperial de 1827, fato é que as condições do novo Fundeb permanente, ao incluir funcionários/as na rubrica mínima remuneratória do Fundo, deveria ter priorizado a regulamentação do piso salarial previsto no art. 206, VIII da CF/1988. Essa questão reforça, juntamente com outras regulamentações e alterações supervenientes na lei regulamentadora do Fundeb, as contradições e os obstáculos que se sucedem ao longo de nossa história e que inviabilizam o reconhecimento e a valorização dos/das funcionários/as como profissionais da educação – sem contar o preconceito instalado em parte das gestões públicas, da própria categoria e da sociedade, que corrobora a invisibilidade desses/as funcionários/as como atores/atrizes na formação escolar, reproduzindo a pseudológica de 'inferioridade' do seu trabalho manual frente ao trabalho intelectual do magistério.

Em que pese a contradição de o Fundeb estabelecer piso específico para o magistério, a inclusão de todos os/as 'profissionais da educação' na subvinculação remuneratória do Fundo permanente representou um avanço para a luta dos/das funcionários/as. Porém, a alteração realizada pela Lei nº 14.276, no inciso II do parágrafo único do art. 26 da Lei nº 14.113/2020, que regulamenta o Fundeb, caracterizou mais um episódio de boicote à projeção profissional dos/das funcionários/as da educação. O texto original em comento destinava os recursos da subvinculação para o pagamento de profissionais listados no art. 61 da LDB, que dispõe sobre profissionais da educação. A alteração legislativa não mais exigiu a profissionalização de funcionários/as para ingressar na rubrica mínima dos 70% do Fundeb. Qualquer trabalhador/a, efetivo/a ou temporário/a e mesmo sem qualificação profissional, passou a integrar a principal fonte remuneratória do Fundeb, perdendo-se, assim, o estímulo e a necessidade da profissionalização para atuar na educação básica.

Infelizmente, estratégias como esse, aplicado no novo Fundeb permanente, são adotados com frequência para impedir a projeção profissional dos/das funcionários/as. No caso da Resolução CNE/CEB nº 5/2010, os/as gestores/as ignoram quase todas as orientações do Conselho Nacional de Educação, sobretudo aquelas previstas nos artigos 8º, 9º e 10 do documento normativo – que tratam de formação, critérios de contratação e estrutura de carreira para funcionários/as da educação –, as quais se alinham à meta 18 do PNE.

Mesmo com uma considerável base legal, inclusive constitucional, relativa ao financiamento e à valorização dos/das profissionais da educação – com fontes asseguradas para a remuneração de pessoal –, observa-se que o caminho para o reconhecimento e a valorização dos/das funcionários/as da educação ainda possui muitos percalços e contradições que necessitam melhores pavimentações.

Nesse sentido, a representação sindical dos/das trabalhadores em educação, em nível nacional, apresentou ao Ministério da Educação, em outubro de 2015, dois anteprojetos de lei para regulamentar o piso salarial e as diretrizes nacionais de carreira dos/das profissionais da educação nos termos dos incisos V e VIII do art. 206 da Constituição Federal. O golpe institucional que ocorreu no ano seguinte e a política ultraliberal adotada pelo governo Temer entre 2016 e 2018, mantida na gestão de Jair Bolsonaro (2019-2022), impediram avanços nessa pauta. E uma nova investida nesse sentido se faz urgente e necessária, inclusive para assegurar a continuidade da valorização dos/das profissionais do magistério, que passaram a ter seu piso salarial, aprovado pela Lei nº 11.738, contestado judicialmente por diversas gestões públicas, sobretudo em âmbito municipal. Para além dessa contestação envolvendo a vigência da Lei do piso do magistério, há o fato de as carreiras do magistério estarem sofrendo forte desvalorização ao longo dos anos. Portanto, garantir a valorização do magistério – à luz da meta 17 do Plano Nacional de Educação – e incluir os/as funcionários/as numa condição de visibilidade e dignidade profissionais, nos termos da meta 18 do PNE, segue sendo uma demanda imprescindível da sociedade que reivindica escola pública de qualidade, especialmente dos/das trabalhadores/as em educação.

O novo Fundeb permanente aportou mais recursos federais para a educação básica pública e para a valorização de seus/suas profissionais, mas é preciso avançar mais, sobretudo para fixar e regulamentar o Custo Aluno Qualidade – CAQ. Esse mecanismo de financiamento foi introduzido no § 7º do art. 211 da CF/1988, através da EC nº 108/2020, e visa a garantir a oferta escolar em todas as etapas e modalidades da educação básica em condições adequadas de infraestrutura, número de estudantes por sala de aula, instrumentos e espaços pedagógicos, formação e valorização profissional – possuindo, essa última, o maior impacto orçamentário (equivalente a 80% do CAQ), uma vez que a educação escolar é uma atividade intensiva em mão de obra docente e de funcionários/as, assim como de outros/as agentes que atuam na formação dos/das profissionais e em setores diversos da organização das escolas e redes de ensino.

O incremento orçamentário do Fundeb é, portanto, condição *sine qua non* para viabilizar a implementação do CAQ. Dois temas da agenda econômica do país dialogam diretamente com essa pauta: o novo regime fiscal introduzido pela EC nº 126/2022, que prevê substituir o teto de gastos da EC nº 95, e a reforma tributária. Em relação ao regime fiscal, enviado ao Congresso na forma de projeto de lei complementar (PLP) nº 93/2023 – com substitutivo preocupante na Câmara dos Deputados, de autoria do dep. Cláudio Cajado (PP/BA), divulgado em 16/05/2023 –, a principal disputa se concentra na introdução ou não dos mínimos constitucionais da educação (e da saúde) e a complementação federal da União ao Fundeb no novo teto de gastos. A proposta do Executivo excluía essas rubricas do arcabouço fiscal, mas o substitutivo do relator as incluiu no limite de despesas. Tal decisão será determinante para apontar a capacidade de o governo federal

aportar recursos suficientes para garantir o CAQ com valorização dos/das profissionais da educação e o cumprimento das metas do novo plano decenal de educação, que passará a vigorar em 2025. Isso também é essencial para honrar políticas e programas de forte impacto social, como o Bolsa Família e a valorização permanente do salário-mínimo, entre outras.

Sobre a reforma tributária, estudos e propostas como o da *Reforma Tributária Necessária* apontam a urgência de o Estado brasileiro resgatar dívidas históricas, tornando a tributação progressiva – com base no patrimônio e na renda –, desonerando o consumo de bens e serviços essenciais, tributando super-ricos/as, inclusive através do Imposto sobre Grandes Fortunas e com taxação de lucros e dividendos de pessoas físicas e jurídicas, combatendo a sonegação e revendo elisões, imunidades e isenções que beneficiam o grande capital em detrimento da maioria da sociedade. São medidas com potencial de grande elevação da arrecadação de impostos em todas as esferas administrativas – através do sistema de partilha interfederativa – com consequente ganho substancial para a educação. Para tanto, também é necessário que o regime de vinculação de impostos seja mantido com a reforma que se anuncia no sistema tributário. A título de exemplo, apenas a taxação de lucros e dividendos deverá render cerca de R\$ 182 bilhões aos cofres públicos, anualmente, podendo a educação ser contemplada com aproximadamente R\$ 40 bilhões (18% da esfera federal e 25% dos entes subnacionais), cifra superior à prevista para a complementação da União ao Fundeb no ano de 2023 (R\$ 38,3 bilhões nas três modalidades: Valor Aluno Ano do Ensino Fundamental – VAAF, Valor Aluno Ano Total – VAAT e Valor Aluno Ano por Resultados – VAAR).

Além das demais políticas sociais, a educação pública e seus/suas profissionais dependem da responsabilidade e da justiça tributária, que nunca foram implementadas nos 523 anos que marcam a colonização portuguesa e a exploração do capital no país. Oxalá, mesmo com o Congresso Nacional majoritariamente neoliberal, possamos avançar um pouco mais nesses requisitos essenciais de combate às desigualdades e de promoção da cidadania e da soberania nacionais.

Recebido em: 29/05/2023; Aprovado em: 30/06/2023.

Notas

- 1 O material didático do curso técnico-pedagógico para a formação dos funcionários da educação está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13155>. Acesso em: 08 jul. 2023.

- 2 Mais informações em *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 5, p. 451-462, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/35>>. Acesso em 09 jul. 2023.

Referências

ALMEIDA, José Roberto Pires. *História da Instrução Pública do Brasil (1500-1889)*. São Paulo/Brasília: EDUC/INEP, 1989.

BRASIL. *Lei Imperial de 15 de outubro de 1827*. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, RJ: Chancellaria-mór do Imperio do Brazil, 1827. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm>>. Acesso: 20 maio 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso: 20 maio 2023.

BRASIL. *Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso: 20 maio 2023.

BRASIL. *Lei n. 12.014, de 6 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/L12014.htm>. Acesso: 20 maio 2023.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso: 20 maio 2023.

BRASIL. *Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm>. Acesso: 20 maio 2023.

BRASIL. *Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8752.htm>. Acesso: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n. 16, de 3 de agosto de 2005*. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar. Brasília, DF: CNE, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb016_05.pdf>. Acesso: 20 maio 2023.

BRASIL. MEC. *Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de novembro 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: CNE, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb05_05.pdf>. Acesso: 20 maio 2023.

BRASIL. MEC. *Parecer CNE/CEB n. 9, de 2 de abril de 2010*. Aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2009, que propõe a elaboração de Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública. Brasília, DF: CNE, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5369-pceb009-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 20 maio 2023.

BRASIL. MEC. *Resolução CNE/CEB n. 5, de 3 de agosto de 2010*. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública. Brasília, DF: CNE, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6322-rceb005-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer n. 246, de 4 de maio de 2016*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40331-pces246-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 20 maio 2023.

BRASIL. MEC. *Resolução CNE/CES n. 2, de 13 de maio de 2016*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41081-rces002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 20 maio 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022*. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf>. Acesso: 20 maio 2023.

FERREIRA, Eduardo & MONLEVADE, João. *O Fundef e seus pecados capitais*. 1 ed. Ceilândia/DF: Idéa, 1998.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil (1549-1758)*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1938-43.

MONLEVADE, João. *Educação Pública no Brasil*. Contos e Descontos. 1. ed. Ceilândia/DF: Idéa, 1999.

MONLEVADE, João. *Funcionários das escolas públicas: educadores profissionais ou servidores descartáveis?* 3 ed. Ceilândia/DF: Idéa, 2001.

MONLEVADE, João. Brasília: Edição do Autor, 2007.

RIBEIRO, Maria Luísa. *História da educação brasileira; a organização escolar*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

Desafios para a formação de funcionários/as da educação básica em nível superior

Challenges for training basic education employees at a higher level

Desafíos para la formación de empleados/as de la educación básica a nivel superior

 ROSSELINI DINIZ BARBOSA RIBEIRO*

Instituto Federal de Goiás, Goiânia-GO, Brasil.

RESUMO: O artigo tem o objetivo de apresentar e analisar marcos legais fundantes das políticas de formação, em nível médio e superior, de funcionários/as da educação básica, consolidadas no Plano Nacional de Educação – PNE e nos Planos Estaduais de Educação – PEE, bem como os desafios para a materialização da formação em nível superior. Os resultados da pesquisa bibliográfica e documental indicam que a aprovação de instrumentos normativos se constitui como importante marco para a agenda de luta da categoria e é fundamental para a proposição de políticas de formação, embora tenha se mostrado insuficiente para a materialização dessas como política de Estado.

Palavras-chave: Política educacional. Profissionalização. Formação em nível médio e superior. Funcionários/as da educação.

ABSTRACT: The objective of this article is to present and analyze the founding legal milestones of training policies for basic education employees, at secondary and higher levels, consolidated in the National Education Plan – PNE – and in the State Education Plans – PEE –, as well as the challenges for materializing higher education. The results of the bibliographical and documentary research indicate that the approval of normative instruments constitutes an important milestone for the

* Doutora em Educação, Técnica em Assuntos Educacionais no Centro de Formação do Instituto Federal de Goiás, ex-professora da educação básica na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e da educação superior no Centro Universitário Alves Faria. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/DGP-CNPq). *E-mail:* <rosselini.ribeiro@ifg.edu.br>.

category's struggle agenda and is fundamental for the proposition of training policies. However, their approval has been insufficient for their materialization as a State policy.

Keywords: Educational policy. Professionalization. Secondary and higher-level training. Education employees.

RESUMEN: El artículo tiene como objetivo presentar y analizar los marcos legales fundantes de las políticas de formación, en los niveles medio y superior, de los/as empleados/as de la educación básica, consolidados en el Plan Nacional de Educación - PNE y en los Planes Estatales de Educación - PEE, así como los desafíos para la materialización de la formación en un nivel superior. Los resultados de la investigación bibliográfica y documental indican que la aprobación de instrumentos normativos constituye un hito importante para la agenda de lucha de la categoría y es fundamental para la proposición de políticas de formación, aunque se ha mostrado insuficiente para la materialización de éstas como política de Estado.

Palabras clave: Política educativa. Profesionalización. Formación de grado medio y superior. Empleados/as de educación.

Introdução

O debate sobre a valorização dos/das profissionais da educação implica a ampla compreensão sobre a articulação entre condições indissociáveis de formação inicial e continuada, carreira, salários, condições de trabalho e saúde (CONAPE, 2021). De igual modo, implica entender quais as categorias que, em efetivo exercício e tendo sido formadas em cursos reconhecidos, são consideradas profissionais da educação: I – professores/as (habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio); II – pedagogos/as (com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas); III – funcionários/as da educação (portadores/as de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim). Essas três categorias são reconhecidas pela Lei n. 12.014/2009, de autoria da ex-senadora e funcionária da educação, Fátima Cleide; e as categorias IV - profissionais com notório saber, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais e V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, são determinadas segundo a Lei n. 13.415/2017.

Apresentadas essas compreensões iniciais, verticalizamos o escopo deste artigo para o estudo das políticas de formação como componentes da valorização dos/das profissionais da educação da categoria III, isto é, funcionários/as da educação básica: merendeiros/as, secretários/as, porteiros/as, auxiliares de biblioteca, de conservação e de limpeza dos espaços escolares.

O debate sobre a valorização dos/das funcionários/as da educação básica pública requer sua contextualização no período da chamada *transição democrática*, nos meados da década de 1980. A luta por uma agenda para essa categoria se vincula aos movimentos sociais pela redemocratização do Brasil e pela garantia dos direitos estabelecidos constitucionalmente, particularmente, pela democratização da educação e pelo processo de unificação das categorias de professores/as, orientadores/as, supervisores/as e funcionários/as da educação na Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação – CNTE, em 1990. Nesse período e durante os governos de Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016), a atuação sindical da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE conquistou a aprovação de instrumentos legais para a construção de políticas para funcionários/as da educação, por meio da representação da categoria na Câmara, no Senado e em diversas instâncias do governo federal.

Partindo dessa contextualização, este artigo tem o objetivo de resgatar os movimentos que impulsionaram a proposição das políticas de formação dos/das funcionários/as da educação básica e analisar a previsão dessas políticas nos Planos Nacionais e Estaduais de Educação, a falta de desdobramentos nos Planos Estratégicos Institucionais do MEC – PEI-MEC e os desafios para a formação desses/as trabalhadores/as em nível superior, retomando estudo mais amplo de nossa pesquisa de doutorado (RIBEIRO, 2021). Para tanto, além das considerações iniciais e finais, este texto divide-se em quatro seções: marcos para a construção da política de formação dos/das funcionários/as da educação básica; formação dos/das funcionários/as da educação nos Planos Nacionais e Estaduais de Educação 2001-2010 e 2014-2024; formação dos/das funcionários/as da educação em nível médio; desafios para a materialização da formação em nível superior.

Marcos para a construção da política de formação de funcionários/as da educação básica

A análise de uma política educacional envolve a compreensão de vários fatores que perpassam o ciclo político: os contextos que influenciam o estabelecimento da agenda política e sua proposição, as disputas ao longo da produção do texto político e as estratégias ou desafios para sua materialização (BALL & MAINARDES, 2011).

O processo de proposição e materialização de políticas de formação para funcionários/as da educação básica se desenvolveu na esteira dos debates educacionais sobre a democratização da educação, nas décadas de 1980 e 1990. Essa reivindicação das entidades ratifica o “conceito de escola para todos, incluindo a noção de escola como espaço de vivência democrática e de administração participativa” (MENDONÇA, 2000, p. 4). A discussão quanto à

importância dos/das demais profissionais que atuam nos espaços escolares para a construção da cidadania e para a gestão democrática avançou, considerando que o fazer pedagógico não se restringe à sala de aula, ao contrário, extrapola os seus limites.

Nessa perspectiva de democratização da escola e de unificação das lutas das categorias dos/das profissionais da educação pela valorização profissional e melhoria da qualidade da educação, a formação dos/das funcionários/as da educação básica é compreendida na perspectiva de *educação como direito* de acesso à profissionalização e aos níveis mais elevados do ensino, conforme o art. 62-A da LDB n. 9.394/1996 (BRASIL, 2017). Nas palavras de Juçara Vieira, um dever do Estado, um direito individual transformado “em princípio fundante da sociedade, o que o torna extensivo a todos” (VIEIRA, 2016, p. 26).

Assim, nota-se que a atuação sindical da CNTE na defesa da valorização dos/das funcionários/as da educação e para a profissionalização da categoria tem sido fundamental e decisiva para a construção de políticas que contrariem as orientações hegemônicas de uma agenda transnacional neoliberal, as quais advogam os processos de precarização e terceirização dessa categoria de trabalhadores/as. No quadro 1 apresentamos os marcos fundamentais que delinearão o processo de proposição da política de formação de funcionários/as da educação básica:

Quadro 1: Instrumentos para a valorização de funcionários/as da educação e suas disposições

Documento oficial	Dispositivo
Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004	Reorienta a política de educação profissional e dá outras providências.
Por uma política de valorização dos/as trabalhadores/as em educação: em cena os/as funcionários/as da escola ¹ , de setembro de 2004	Descreve a política de valorização dos/as trabalhadores/as em educação e as ações para desenvolvê-la.
Política Nacional de Valorização dos/as Trabalhadores/as em Educação, de junho de 2005	Fundamenta a política de valorização dos/as profissionais da educação.
Parecer CNE/CEB n. 16, de 3 de agosto de 2005	Propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar.
Resolução CNE n. 5, de 22 de novembro de 2005	Inclui, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB n. 4/99, de 22/12/1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar.
Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006	Altera o art. 206 da Constituição Federal e o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias dando origem ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.
Portaria Normativa MEC n. 25, 31 de maio de 2007	Institui o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica - Profuncionário.

Documento oficial	Dispositivo
Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009	Altera o art. 61, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de incluir os/as funcionários/as da escola entre as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.
Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009	Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica. Aprova o Sistema Nacional de Educação e estabelece a distribuição de recursos para o cumprimento do Plano Nacional de Educação, dentre outras questões.
Portaria n. 72, de 6 de maio de 2010	Art. 1º - Cria, no Catálogo Nacional Cursos Superiores de Tecnologia, o eixo tecnológico de Apoio Educacional, bem como aprova a inclusão do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares com carga horária mínima de 2.400 horas.
Resolução n. 5, de 3 de agosto de 2010	Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública.
Decreto n. 7.415, de 30 de dezembro de 2010	Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profuncionário, e dá outras providências.
Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013	Art. 62-A. Dispõe sobre a formação dos profissionais de que trata o inciso III do artigo nº 61 da LDB para fins de acesso à formação inicial e continuada.
Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 com prazos para instituir a política de formação para os/as funcionários/as, o piso salarial nacional e outras ações como o Censo Profissional dos Funcionários.
Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
Resolução CNE/CES n. 2, de 13 de maio de 2016	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada para os Funcionários Educação Básica.

Fonte: RIBEIRO, 2021, p. 48-49, com base em publicações do Diário Oficial da União – DOU.

Compreender a importância desses instrumentos para a centralidade da valorização dos/das funcionários/as da educação – tendo em vista a perspectiva de construção de uma política de formação para a categoria – é crucial para verificarmos que sua previsibilidade não é condição direta para a garantia da materialização dessa formação. A análise dos textos políticos demonstra um alinhamento das normativas aos Planos Nacionais de

Educação – PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024 e aos seus respectivos planos estaduais de educação; demonstra igualmente a falta de desdobramentos nos Planejamentos Estratégicos Institucionais do MEC – PEI 2015-2018 e PEI 2010-2023 e de ações cooperativas e coordenadas entre governos municipais, estaduais e federal para a sua materialização, como veremos nas seções seguintes.

A formação de funcionários/as da educação nos Planos Nacionais e Estaduais de Educação – 2001-2010 e 2014-2024

Os Planos Nacionais de Educação – PNE são diretrizes para a educação nacional construídas por diversos segmentos da sociedade civil e política; possuem duração decenal, ultrapassando, portanto, os governos. Nesse sentido, constituem-se em políticas de Estado, pois “envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

O PNE 2001-2010 resultou da disputa entre dois projetos educacionais e societários: a Proposta da Sociedade Brasileira (BRASIL, 1998a), apresentada em 10 de fevereiro de 1998, uma síntese das discussões dos Congressos Nacionais de Educação – CONED I e II, e a Proposta do Executivo, PL n. 4.173/1998 (BRASIL, 1998b), elaborada pelo MEC. Fruto do movimento democrático de debates envolvendo a sociedade civil e política, a Proposta da Sociedade Brasileira materializou-se como instrumento para o delineamento das demandas educacionais do país, ratificando o investimento para a formação permanente inicial e continuada de todos os/as profissionais da educação, incluindo funcionários e funcionárias da educação (BRASIL, 1998a, p. 61). De forma abrangente e alinhada aos movimentos para a valorização dos/das profissionais da educação e para seu reconhecimento dos/das funcionários/as como partícipes dessa categoria, a Proposta de PNE da Sociedade Brasileira considera que a escola,

garantida e financiada pelo Estado, é construída por alunos, pais, professores, técnico-administrativos e funcionários, como o espaço público de troca e elaboração de experiências, tendo em vista a articulação das ações possíveis e necessárias à solução dos problemas de cada comunidade e do desenvolvimento de todos (BRASIL, 1998a, p. 11).

Segundo Luiz Dourado (2010), o Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010, aprovado em 09 de janeiro de 2001 pela Lei n. 10.172 (BRASIL, 2001), refletiu a lógica das políticas neoliberais em curso, mantendo o foco no ensino fundamental e na construção de um sistema de avaliação para a educação nacional. Todavia, reiterou a importância

da formação de qualidade para todos/as os/as profissionais da escola no eixo IV, intitulado *Magistério da Educação Básica*:

A educação escolar não se reduz à sala de aula e se viabiliza pela ação articulada entre todos os agentes educativos - docentes, técnicos, funcionários administrativos e de apoio que atuam na escola. Por essa razão, a formação dos profissionais para as áreas técnicas e administrativas deve esmerar-se em oferecer a mesma qualidade dos cursos para o magistério (BRASIL, 2001, p. 79).

Na esteira dessa compreensão, o PNE 2001-2010 incluiu metas para os/as funcionários/as da educação, ressaltando em suas estratégias a necessidade de criação de cursos em nível médio nas áreas de secretaria escolar, multimeios didáticos, infraestrutura escolar e alimentação escolar, nos seguintes objetivos:

4. Implantar, no prazo de um ano, planos gerais de carreira para os profissionais que atuam nas áreas técnica e administrativa e respectivos níveis de remuneração.

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

26. Criar, no prazo de dois anos, cursos profissionalizantes de nível médio destinados à formação de pessoal de apoio para as áreas de administração escolar, multimeios e manutenção de infra-estruturas escolares, inclusive para alimentação escolar e, a médio prazo, para outras áreas que a realidade demonstrar ser necessário (BRASIL, 2001, p. 81).

De modo geral, os PEEs se mantiveram alinhados ao PNE 2001-2010, prevendo a formação inicial e continuada dos/das funcionários/as da educação por meio de políticas e programas de profissionalização. Também reiteraram aspectos centrais da formação da categoria para a consolidação de sua identidade e a compreensão de aspectos sócio-políticos e econômicos da organização escolar e de subsídios para a construção de uma educação progressiva e transformadora, a exemplo do PEE-GO que ratifica:

como não é possível existir escola sem professor, é inconcebível escola que se deseja de qualidade – formadora da cidadania e compatível com as necessidades da sociedade, neste momento de grandes transformações tecnológicas, políticas e sociais – sem professor e demais profissionais da educação devidamente habilitados, qualificados, valorizados e profissionalizados. A dívida social para com a educação é de grandes proporções, sendo maior ainda para com os trabalhadores dessa área. Nenhuma categoria profissional foi tão desvalorizada, nas últimas décadas, quanto a dos professores e demais profissionais da educação (GOIÁS, 2008, p. 65).

Nas discussões sobre a melhoria da qualidade da educação, o PNE 2014-2024 se apresentou como expressão da sociedade civil e política, resultado de amplo debate das entidades após dezenove audiências públicas, dois seminários nacionais, catorze seminários estaduais na Câmara e oito audiências públicas no Senado (BRASIL, 2014).

Quanto à denominação, o PNE 2014-2024 utiliza a expressão *profissionais da educação* para se referir, de modo geral, a professores/as. Dessa forma, apresenta uma diversidade de nomenclaturas para mencionar os/as funcionários/as da educação, mantendo difusa a identidade da categoria: profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, profissionais de serviços e apoio escolares, profissionais da educação não docentes, demais profissionais da educação básica. Em relação à formação, de modo geral, os PEEs se alinham ao PNE 2014-2024, prevendo a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior, como explicitado nas estratégias 15.10 e 15.11, as quais definem os seguintes objetivos:

15.10) fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;

15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados (BRASIL, 2014, p. 80).

A proposição da formação em nível médio e superior para os/as funcionários/as da educação no PNE 2014-2024 e a manutenção desse alinhamento aos PEEs sinalizam a legitimação da luta da categoria por sua valorização e a instituição de uma política permanente, superando a perspectiva de oferta de programas emergenciais. De igual modo, firma o compromisso dos entes federados no que diz respeito à melhoria da qualidade da educação, por meio da formação inicial e continuada de seus/suas profissionais.

A formação dos/as funcionários/as da educação em nível médio

O Projeto *Arara Azul* foi uma das primeiras experiências de formação técnica para funcionários/as da educação. Concebido e estruturado pelo Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso – Sintep-MT, apresentou-se sob o processo n. 147/99 na SEDUC-MT, passou pelo processo n. 401/99-Conselho Estadual de Educação – CEE e originou o parecer n. 429/99-CEE, autorizando, “em caráter experimental, a execução do Projeto de Formação e Profissionalização dos Funcionários da Educação Arara Azul” (ANDRADE, 2015, p. 132), que resultou na formação, em nível médio, de quase oito mil funcionários/as da educação (MONLEVADE, 2001).

A materialização da formação técnica em nível médio proposta no PNE 2001-2010 carecia de uma ação articulada em âmbito nacional, que foi idealizada no Seminário Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação realizado na Fundação Israel Pinheiro, em Brasília, nos dias 26 a 28 de abril de 2004. Desse seminário resultaram o

documento *Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação – Em cena, os funcionários de escola* (2004) e a decisão de ofertar cursos por meio de um programa nacional. Destaca-se, nesse processo, o esforço da equipe da UnB – formada por João Monlevade, Francisco das Chagas Nascimento, Maria Abádia da Silva, Bernardo Kipnis e Dante Diniz Bessa – para elaborar as matrizes pedagógicas dos Cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio, as Orientações Gerais do Profuncionário e os cadernos didáticos das disciplinas do Bloco Pedagógico Único e das Disciplinas Técnicas dos quatro cursos.

Assim, por iniciativa do governo federal, foi criado o Profuncionário – Portaria Normativa MEC n. 25, de 31 de maio de 2007 –, que materializou a formação dos/das funcionários/as da educação básica em nível médio, prevista no PNE 2001-2010 e em seus respectivos PEEs (BRASIL, 2007). Sua oferta foi um elemento-chave na construção da identidade coletiva dos/das funcionários/as da educação, habilitando-os/as para o exercício de suas funções dentro de uma perspectiva pedagógica e para a participação efetiva nos processos de gestão democrática da escola (BESSA, 2016).

O Profuncionário foi coordenado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC de 2004 a 2010. De 2011 a 2018, o Programa ficou sob a coordenação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, sendo transformado em Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica pelo Decreto n. 7.415, de 30 de dezembro de 2010, que previa sua materialização em regime de colaboração entre União, estados, municípios e Distrito Federal, a partir de Acordo de Cooperação Técnica, segundo os art. 9º e 10:

Art. 9º A implantação do Profuncionário será feita em regime de colaboração entre os entes federados e formalizada por meio da assinatura de acordo de cooperação técnica, que estabelecerá os compromissos dos envolvidos.

Art. 10. Será constituída, em cada Estado que formalizar sua participação no Profuncionário por meio da assinatura do acordo de que trata o art. 9º, coordenação estadual para identificar a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, tendo como referência, para sua composição, representantes dos seguintes órgãos e entidades: 1 – Secretaria Estadual de Educação;

II – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME;

III – Conselho Estadual de Educação – CEE;

IV – Sindicatos filiados à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE; e

V – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do respectivo Estado (BRASIL, 2010a, p. 3).

A oferta do Profuncionário foi financiada pelo modelo de fomento, com concessão de bolsas de estudo e pesquisa para professores/as, coordenadores/as, tutores/as e equipe multidisciplinar. Conforme Daniela Lima, esse modelo de fomento “acaba padronizando as condições para a oferta de EaD em IES públicas”, de modo que a oferta de cursos por meio

de editais “limita a capacidade do Estado, pois pode ficar à mercê das políticas de governo, não se tornando estável ao longo do tempo” (LIMA, 2013, p. 136). Concordando com a pesquisadora, temos notado que esse modelo desestimula as iniciativas dos próprios Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no que diz respeito a sua vocação para a formação da classe trabalhadora, conforme previsto no inciso II do art. 7º, que trata dos seus objetivos:

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008, p. 4).

Assim, a partir de 2016, grande parte dos Institutos Federais não arriscou a oferta do Programa em função da incerteza quanto ao repasse de recursos para o pagamento de bolsas, pois teriam que arcar com os custos. Esse fato ilustra a constatação de Dourado (2010, p. 681) ao afirmar que, no Brasil,

as políticas educacionais têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado.

A oferta do Profuncionário representou um grande avanço para a profissionalização dos/das funcionários/as da educação em nível médio, criando uma demanda para a formação em nível superior. Essa condição de ampla formação dos/das funcionários/as da educação em todo o país contribuiu para a construção de documentos basilares para a proposição de políticas de formação em nível superior, quais sejam: a) a Portaria n. 72/2010 (BRASIL, 2010b), que criou no Catálogo Nacional Cursos Superiores de Tecnologia o Eixo Tecnológico de Apoio Educacional, bem como aprovou a inclusão do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares com carga horária mínima de 2.400 horas; b) a Lei n. 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que trata do art. 62-A da LDB, dispondo sobre a formação dos/das profissionais, tratada no inciso III do artigo n. 61 da LDB, que assimilou a formação técnico-pedagógica do Profuncionário em nível médio e superior; c) a Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que aprovou o Plano Nacional de Educação 2014-2024 com prazos para instituir a política de formação para funcionários/as, o piso salarial nacional e outras ações como o Censo Profissional dos Funcionários; d) o Decreto n. 8.752/2016 (BRASIL, 2016a), que dispôs sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica; e) a Resolução CNE/CES n. 2/2016 (BRASIL, 2016b), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica.

Com a aprovação dessas normativas, a CNTE iniciou um amplo debate para a construção das matrizes curriculares do Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho nas áreas de Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multi-meios Didáticos e Secretaria Escolar. As discussões do Grupo de Trabalho – GT composto

por membros da Diretoria Executiva da CNTE e o prof. Dr. João Antonio Cabral de Monlevade, sob a coordenação do prof. Luiz Fernandes Dourado (relator do Parecer CNE/CES n. 246/2016 e da Resolução CNE/CES n. 2/2016), resultou em uma cartilha intitulada *Funcionários da Educação: conquistas e desafios da formação e da valorização profissional* (CNTE, 2016).

Desafios para a materialização da formação em nível superior

Alinhados ao PNE 2014-2024, o Decreto n. 8.752/2016 e a Resolução CNE/CES n. 2/2016 configuram-se em instrumentos normatizadores para a materialização da formação em nível superior de funcionários/as da educação. No Decreto n. 8.752/2016, destacam-se alguns artigos: o art. 9º reitera o diagnóstico das demandas de formação inicial e continuada, com base nos Censos da Educação Básica e Superior, e a capacidade de atendimento das instituições, a definição de ações, as atribuições e responsabilidades dos entes envolvidos no estabelecimento de compromissos (BRASIL, 2016a). O art. 11 trata das especificidades e níveis de formação para as categorias, prevendo a oferta de: I - cursos de formação necessários para cada categoria dos profissionais da educação, decorrentes das demandas para as diferentes funções que desempenham; V - cursos de formação técnica de nível médio e superior nas áreas de Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos, Biblioteconomia e Orientação Comunitária, entre outros, conforme a demanda observada e a capacidade da rede formadora; VI - cursos de formação continuada (BRASIL, 2016a). O art. 12 menciona que o Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares para a realização das especificidades formativas para os profissionais da educação.

A Resolução CNE/CES n. 2/2016 é fruto de ampla participação social dos sindicatos filiados à CNTE, de entidades do setor educacional e secretarias do MEC no debate para a regulamentação da política nacional de formação em nível superior de funcionários/as da educação, prevista no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2016b). Um processo participativo, democrático e consoante instituições, debates da área e legislações vigentes, que reitera os esforços para a construção de um projeto educacional cada vez mais inclusivo e democrático, para a formação em nível superior como importante elemento para a afirmação identitária dos/das funcionários da educação e para a melhoria da qualidade da educação.

A formação inicial e continuada para funcionários/as da educação básica na Resolução n. 2/2016 é entendida como um “processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 2016b, p. 4). Assim, a ação educativa desenvolvida pelos/as funcionários/as é compreendida como um

processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização, na construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo e nos processos de trabalho na educação básica (BRASIL, 2016b, p. 4).

Assim, a formação para os/as funcionários/as da educação se pauta em uma “concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho técnico-pedagógico” das áreas de alimentação, infraestrutura, multimeios didáticos e secretaria (BRASIL, 2016b, p. 6). Conforme a referida Resolução, os Cursos Superiores de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho em Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Multimeios Didáticos têm como princípios:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar;
- b) unidade teoria-prática;
- c) trabalho coletivo e interdisciplinar;
- d) compromisso social e valorização do profissional da educação;
- e) gestão democrática;
- f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2016b, p. 2).

Dissonantes dos PNEs, do Decreto n. 8.752/2016 e da Resolução CNE/CES n. 1/2016, os Planos Estratégicos Institucionais do MEC têm evidenciado um desalinhamento dos instrumentos de proposição da formação dos/das funcionários/as da educação. O PEI-MEC 2015-2018 esclarece que as iniciativas são resultantes das lacunas identificadas nas áreas estratégicas do MEC (BRASIL, 2015). Todavia, constata-se, com relação à política de formação dos/das profissionais de educação, que o PEI-MEC 2015-2018 apenas retoma cada uma das metas do PNE 2014-2024, destacando somente a formação dos/das professores/as como objetivo estratégico e indicador da meta a serem alcançados, não havendo previsão de ações, programas ou projetos; tampouco menciona um plano de articulação e cooperação entre os entes federados para tal oferta, a fim de que políticas sejam, de fato, materializadas.

Os objetivos estratégicos do PEI-MEC 2020-2023 mencionam a formação dos/das professores/as e profissionais da educação para todos os níveis e modalidades. Contudo, os indicadores e metas destacam apenas a formação para os/as professores/as (BRASIL, 2020). Também apresenta um portfólio de projetos e programas a serem implementados pelo MEC. Há referência apenas a um programa nacional de formação de professores/as da educação básica, não havendo qualquer menção à formação em nível médio ou superior para os/as funcionários/as da educação.

O que se tem visto são iniciativas individuais de instituições particulares de ensino na oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Escolares, contrariando

a perspectiva de formação para os/as funcionários da educação como política pública, defendida pelas entidades:

A formação dos/das profissionais da educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito e superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, como oferta de cursos de graduação, especialização/aperfeiçoamento e extensão aos/as profissionais da educação pública, em universidades também públicas. Esta política deve ter como componentes, justamente com a carreira (a jornada de trabalho e a remuneração), outros elementos indispensáveis à valorização profissional. Deve ser pensada como processo inicial e continuado, como direito dos/das profissionais da educação e dever do Estado (CONAE, 2010, p. 79).

Na rede pública, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC tem oferecido o Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares desde 2012, e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS iniciou a oferta do Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Alimentação Escolar, em 2021. Essas ofertas foram implementadas por iniciativas e assessoramento das entidades filiadas à CNTE e de professores/as pesquisadores/as, mas sobretudo pelos esforços institucionais das IES ofertantes.

Outras instituições de ensino superior públicas iniciaram o debate sobre o processo de implantação do curso superior para funcionários/as da educação: a Universidade Federal da Paraíba – UFPB, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG e a Universidade Federal do Paraná – UFPR. No entanto, tais iniciativas não avançaram para a efetivação da oferta.

Considerações finais

A proposição e a materialização da formação para os/as funcionários/as da educação são resultantes da luta política de atores/atrizes sindicais, políticos/as, institucionais e das entidades científicas alinhadas a um projeto societário de democratização e acesso à educação para todos/as. Ao assumir a defesa de uma agenda para a categoria, o movimento pela profissionalização dos/das funcionários/as avança na construção de instrumentos legais e normativos e de sua proposição nos planos nacionais e estaduais de educação. As normativas mencionadas neste artigo regulamentam uma demanda histórica pela formação dos/das funcionários/as da educação, entendendo-a como componente indissociável à valorização dos/das profissionais da educação.

Em que pese a aprovação de tais normativas, a materialização da oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho tem encontrado muitos desafios no que diz respeito ao esforço dos entes federados para pactuar responsabilidades

na materialização das ofertas. A despeito de o PNE 2014-2024 e seus respectivos PEEs sinalizarem a proposição da formação em nível médio e superior para funcionários/as da educação, não ocorreram ações coordenadas e pactuadas entre os entes federados para o financiamento e a materialização de ofertas, constatando-se a descontinuidade da formação em nível médio e poucas, isoladas e desarticuladas iniciativas para a oferta de formação em nível superior.

Essas poucas ofertas de formação em nível superior têm ocorrido de forma orgânica a partir da articulação da CNTE, em parceria com instituições públicas federais, como é o caso da oferta do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares, no IFAC, e do Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho em Alimentação Escolar, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, sem o efetivo apoio do MEC. Para além do horizonte propositivo alcançado pela categoria, a política de formação para os/as funcionários da educação básica deve ser assegurada como política de Estado, ofertada regularmente por instituições públicas de educação superior e normatizada em regime de cooperação entre os entes federados.

Recebido em: 30/04/2023; Aprovado em: 27/07/2023.

Notas

- 1 O termo *funcionários da educação* foi debatido no Encontro Nacional de Funcionários/as, realizado em Maceió e aprovado no Congresso da CNTE, em janeiro de 2014 (ANDRADE, 2015, p. 19), em substituição ao termo *funcionários de escola*.

Referências

ANDRADE, Guelda Cristina de Oliveira. *O trabalho educativo e o profissional de apoio administrativo educacional de Mato Grosso: uma demanda para as universidades públicas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, UFMT, Cuiabá, 2015.

BALL, Stephen J. & MAINARDES, Jefferson. (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BESSA, Dante Diniz. A carreira dos funcionários da educação: a concepção de formação do Profucionário. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 201-214, jan./jun. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/659-2076-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. *PL nº 4.155*, de 10 de fevereiro de 1998. Plano Nacional de Educação: proposta da Sociedade Brasileira. Brasília: INEP, 1998a.

BRASIL. *PL nº 4.173*, de 26 de junho de 1998. Plano Nacional de Educação: proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: INEP, 1998b. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20proposta%20do%20Executivo%20ao%20Congresso%20Nacional.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. *Portaria Normativa MEC n. 25*, de 31 de maio de 2007. Institui o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/profunc_port25.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. *Lei n. 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. *Lei nº 12.014*, de 6 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. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. *Decreto n. 7.415*, de 30 de dezembro de 2010. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica e dos Sistemas do Ensino Público e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7415-30-dezembro-2010-609907-norma-pe.html>>. Acesso em: 08 set. 2018.

BRASIL. *Portaria MEC/SETEC n. 72*, de 6 de maio de 2010. Cria no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, o eixo tecnológico Apoio Educacional, bem como aprova a inclusão do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares, com carga horária mínima de 2.400 horas. Brasília, DF: MEC, 2010b. Disponível em: <<https://www3.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2010/Portarias/Portaria%20Mec%20Setec%20n%2072%20-06-05-10/Port.mecSetec%20n72-6-05-10.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.796*, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>>. Acesso em: 08 set. 2018.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. *Planejamento Estratégico Institucional (2015-2018)*. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145361-pe-2018&category_slug=maio-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. *Decreto n. 8.752*, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 08 set. 2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CES n. 2*, de 13 de maio de 2016. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2016b. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/67200>>. Acesso em: 08 set. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. *Planejamento Estratégico Institucional (2020-2023)*. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145591-plano-estrategico-mec&category_slug=maio-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 set. 2020.

CNTE. *Funcionários da educação: conquistas e desafios da formação e da valorização profissional*. Brasília, DF: CNTE, 2016. Disponível em: <https://cnte.org.br/images/stories/2016/cartilha_formacao_funcionarios_final_web_3.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

CONAE. Conferência Nacional de Educação 2010. Brasília, DF. *Documento final*. Brasília, DF: MEC, Secretaria Executiva Adjunta, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CONAPE. Conferência Nacional Popular de Educação 2022. *Documento referência*. Natal, RN, 2021. Disponível em: <https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2022/02/documento_referencia_da_conape_2022_final.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300003>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

LIMA, Daniela da Costa Brito Pereira. *Políticas públicas de EaD no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado*. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MENDONÇA, Erasto Fortes. A gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiro. *23ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu, MG, set. 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0521t.PDF>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. *Funcionários das escolas públicas: educadores profissionais ou servidores descartáveis?* 3ed. Ceilândia, DF: Idéa, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

RIBEIRO, Rossellini Diniz Barbosa. *Da luta política à política pública: proposição e materialização de políticas de formação para os funcionários da educação básica*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

VIEIRA, Juçara Dutra. Direito à educação e valorização profissional: o papel do Estado e da sociedade. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 25-35, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/648/670>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

Desafios e oportunidades para a formação de funcionários/as da educação básica

Challenges and opportunities for the training of basic education employees

Retos y oportunidades para capacitar a los/as empleados/as de la educación básica

 **GESUÍNA DE FÁTIMA ELIAS LECLERC***

Ministério da Educação, Brasília-DF, Brasil.

 **CASSANDRA RIBEIRO JOYE****

Instituto Federal do Ceará, Fortaleza-CE, Brasil.

 **MARIA DAS GRAÇAS COSTA NERY SILVA*****

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Recife-PE, Brasil.

RESUMO: O objetivo deste artigo é incentivar o diálogo para o redesenho e a continuidade da implementação da formação de funcionários/as da educação, referenciada na experiência do Profuncionário, entre 2015 e 2021, da Secretaria de Formação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – Setec/MEC. Descreveram-se as situações de implementação do programa, evidenciando os traços institucionais a serem retomados e destacando a construção de materiais didáticos, seu armazenamento, compartilhamento *on-line* e a possibilidade de atualização permanente; a participação no fomento do Pronatec, a evolução da proposição dos perfis profissionais e o diálogo com a política educacional. A descrição oferece um panorama do processo de gestão, na

* Doutora em Educação. Analista técnica de políticas sociais, da Carreira de Desenvolvimento de Políticas Sociais, com lotação no Ministério da Educação. *E-mail:* <gesuina.leclerc@gmail.com>

** Doutora em Engenharia de Produção. Professora e pesquisadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. *E-mail:* <projetoscassandra@gmail.com>

*** Mestra em Informática. Professora aposentada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. *E-mail:* <gracasnery@recife.ifpe.edu.br>

perspectiva do direito à profissionalização de diferentes educadores/as que possibilitam o funcionamento de cada unidade escolar no país.

Palavras-chave: Formação profissional. Funcionários/as da educação. Materiais didáticos. Profuncionário.

ABSTRACT: The purpose of this article is to foster dialogue for the redesign and continuity of the implementation of training for education employees, referenced in the experience of the *Profuncionário* Program from 2015 to 2021, at the Secretariat for Professional and Technological Education of the Ministry of Education – Setec/MEC. In this research, different aspects of the program were described: its implementation, highlighting the institutional traits to be resumed, calling attention to the construction of didactic materials, their storage, online sharing and the possibility of permanent updating; the participation in the promotion of Pronatec – the National Program for Access to Technical Education and Employment –; the evolution of the proposition of professional profiles; and the dialogue with educational policy. The description offers an overview of the management process from the perspective of the right to professionalization of different educators who make the functioning of each school unit in the country possible.

Keywords: Professional training. Education employees. Didactic materials. *Profuncionário*.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es incentivar el diálogo para el rediseño y la continuidad de la implementación de la formación de los/as empleados/as de la educación, referenciada en la experiencia del *Profuncionário*, entre 2015 y 2021, de la Secretaría de Formación Profesional y Tecnológica del Ministerio de Educación – Setec/MEC. Se describieron las situaciones de implementación del programa, destacando los rasgos institucionales a retomar y destacando la construcción de materiales didácticos, su almacenamiento, compartir *en línea* y la posibilidad de actualización permanente; participación en la promoción del Pronatec, la evolución de la propuesta de perfiles profesionales y el diálogo con la política educativa. La descripción ofrece un panorama del proceso de gestión, desde la perspectiva del derecho a la profesionalización de los diferentes educadores que hacen posible el funcionamiento de cada unidad escolar en el país.

Palabras clave: Formación profesional. Empleados/as de educación. Materiales de enseñanza. Profuncionario.

Introdução

O propósito deste artigo é trazer para o diálogo alguns aspectos da implementação do Programa de Formação Profissional em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público, o Profuncionario. Aspectos que fazem parte do trabalho desenvolvido pela Coordenação-Geral de Fortalecimento dos Sistemas Públicos de Educação Profissional e Tecnológica, da Diretoria de Integração das Redes de Educação Profissional e Tecnológica, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec/MEC, responsável pela implementação do Profuncionario, a contar de 2015. Até então o Profuncionario compreendia a formação profissional técnica de nível médio na modalidade de Educação a Distância – EaD (por meio da Rede e-Tec Brasil) de funcionários/as atuantes nos sistemas de ensino da educação básica pública, com ensino médio concluído ou concomitante a esse, nas seguintes habilitações: I - Secretaria Escolar; II – Alimentação Escolar; III - Infraestrutura Escolar; IV - Multimeios Didáticos. O escopo dessa formação foi ampliado, visto que o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CES nº 246/2016 e da Resolução CNE/CES nº 02/2016, instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Funcionários para a Educação Básica* – identificados/as como Categoria III de profissionais da educação a que se refere o art. 61 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/1996). Assim, os cursos de formação inicial para funcionários/as da educação básica, em nível superior, foram organizados em: I - Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Secretaria Escolar; II - Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Alimentação Escolar; III - Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Infraestrutura Escolar; IV - Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Multimeios Didáticos.

Este artigo tem como foco o momento mais recente de uma trajetória institucional, no qual houve a ruptura oficial dessa implementação, visto que o Decreto nº 10139, de 28 de novembro de 2019 (BRASIL, 2019), dispôs acerca da revisão e da consolidação dos atos normativos inferiores a decreto, atribuindo essa tarefa ao órgão ou entidade que os editou e/ou com competência para a matéria. A Portaria Setec/MEC nº 684, de 27 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021), publicou a listagem de atos normativos inferiores a decreto revisados e revogou os atos normativos referentes ao Profuncionario. Conforme o art. 2º, decidiu-se “revogar os atos normativos indicados no Anexo II, em atendimento ao disposto no art. 8º do Decreto nº 10.139, de 28 de novembro de 2019” (BRASIL, 2021), relacionando, entre os atos:

Quadro 1: Portarias relacionadas ao Profuncionário revogadas pela Portaria Setec/MEC nº 684/2021

Portaria Normativa MEC nº 25, de 31 de maio de 2007 (BRASIL, 2007a)	Institui o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profuncionário, e dá outras providências
Portaria MEC nº 539, de 31 de maio de 2007 (BRASIL, 2007b)	Institui o Conselho Político do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais

Fonte: Portaria SETEC/MEC nº 684, de 27 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021).

A rigor, em relação às portarias que acabamos de citar, destaca-se que a revogação não poderia mais ter objeto à luz do Decreto nº 8752, de 9 de maio de 2016. Esse decreto, ao dispor sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, revogou o Decreto nº 7415, de 30 de dezembro de 2010. O decreto revogado, além de instituir a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispunha sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profuncionário. Acontece que o Decreto nº 8752/2016, no parágrafo único do seu artigo 18, nos diz:

Parágrafo único: O apoio do Ministério da Educação aos planos estratégicos estadual e distrital de formação em andamento e aos outros programas e ações de formação de profissionais da educação em execução continuam em vigência até seu encerramento ou até que novos acordos colaborativos sejam construídos e regulamentados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016).

De todo modo, por meio da Portaria Setec/MEC nº 684, de 27 de agosto de 2021, foi explicitada e enunciada a ruptura da implementação do Profuncionário por parte do MEC (BRASIL, 2021). A relevância dessa intervenção exige revisitar o período recente da política pública em pauta, com vistas ao seu aperfeiçoamento, com correção e continuidade. Este artigo trata dos aspectos normativos da implementação; o Profuncionário enquadrado no Pronatec; o material didático correspondente ao quadro curricular dos cursos disponibilizado no repositório ProEdu; demandas emergentes de novos perfis profissionais; um esboço para o censo dos/das funcionários/as da educação; e cursos superiores de tecnologia em educação e processos de trabalho.

Considerando tratar-se de relato de experiências, as autoras compartilham processos vividos, tratando-se, as três, de profissionais que coordenaram o setor. Uma das autoras valeu-se da atuação junto ao professor João Monlevade, ainda quando estudante do curso de Pedagogia na UFMT, e ainda no Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso. Fazemos esse destaque pois o professor Monlevade contribuiu, em diversas fases, para o desenho do Profuncionário, incluindo sua atuação como voluntário na Setec.

Aspectos normativos do Profuncionário

A formulação do Profuncionário se deve às ações sindicais coordenadas nacionalmente pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, destacando-se a participação de seus/suas dirigentes nos diferentes espaços de representação política. Exemplos dessa participação foram a eleição da funcionária Fátima Cleide Rodrigues da Silva como senadora por Rondônia, tendo exercido seu mandato de 2003 a 2011; e a participação do professor Francisco das Chagas Fernandes, dirigente sindical do Rio Grande do Norte, na gestão do MEC, tendo exercido, entre outros cargos, o de Secretário de Educação Básica – SEB, entre 2004-2007. Graças a intervenções democráticas como essas, o Profuncionário pôde ser instituído, por meio da Portaria do MEC nº 25, de 31 de maio de 2007 (BRASIL, 2007). Avançando em sua identidade técnico-profissional, por meio da Portaria nº 1.547, de 24 de outubro de 2011 (BRASIL, 2011a), o gerenciamento do Profuncionário foi transferido da SEB para a Setec. A oferta dos cursos do Profuncionário foi articulada à Rede e-Tec Brasil, instituída pelo Decreto nº 7.589/2011 (BRASIL, 2011b), com a finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância.

O Profuncionário enquadrado no Pronatec e seu material didático disponibilizado on-line

Em 2015, conforme os termos da Portaria do MEC nº 1.152, de dezembro de 2015, o Profuncionário passou a ser fomentado de acordo com as regras da Portaria MEC nº 817/2015, com o financiamento nos moldes do Pronatec, conforme Manual de Execução da Rede e-Tec e do Profuncionário. Contudo, a primeira pactuação que abrangeu o referido programa foi realizada entre o final de 2016 e o início de 2017. Ao lado desse padrão de fomento, destaca-se a disponibilização dos materiais didáticos de modo on-line.

O fomento à produção de material didático para o Profuncionário teve início em 2008. Contudo, foi a Resolução CD/FNDE nº 6, de 10 de abril de 2012, que tratou dos critérios e procedimentos para concessão de apoio financeiro às instituições participantes da Rede e-Tec, prevendo o apoio a produção e reprodução de material didático, desenvolvimento, manutenção e/ou aquisição de mídias e outras tecnologias educacionais, por meio de chamamentos públicos. O último aporte de recursos destinado exclusivamente à produção de material didático, em rede, foi realizado em 2014.

O conjunto do material educacional, em formato digital, produzido para os cursos do Profuncionário foi disponibilizado no repositório on-line ProEdu. Esse repositório abrange o acervo de materiais didáticos produzidos principalmente com fomento da Rede e-Tec Brasil. Assim, o repositório possibilita o conhecimento dos conteúdos tratados nos

cursos da modalidade a distância custeados pela Setec/MEC e oferecidos pelas instituições vinculadas à Rede e-Tec Brasil.¹ Segue o elenco dos materiais didáticos:

01. Disciplinas Introdutórias

- » Caderno A: Orientações Gerais 60h
- » Caderno B: Fundamentos e Práticas de Educação a Distância 30h
- » Caderno C: Orientações para a Prática Profissional Supervisionada 30h

02. Disciplinas de Formação Pedagógica 01- 06

- » Caderno 01: Funcionários de Escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores 60h
- » Caderno 02: Educadores e Educandos: tempos históricos 60h
- » Caderno 03: Homem, Pensamento e Cultura: abordagem filosófica e antropológica 60h
- » Caderno 04: Relações Interpessoais: abordagem psicológica 60h
- » Caderno 05: Educação, Sociedade e Trabalho: abordagem sociológica da educação 60h
- » Caderno 06: Gestão em Educação Escolar 60h

03. Disciplinas de Formação Técnicas Comuns às quatro Habilitações

- » Caderno 07: Informática Básica 60h
- » Caderno 08: Produção Textual na Educação Escolar 60h
- » Caderno 09: Direito Administrativo e do Trabalho 60h

04. Disciplinas de Formação Técnica em Alimentação Escolar 10-16

- » Caderno 10: Alimentação e Nutrição no Brasil 60h
- » Caderno 11: Alimentação Saudável e Sustentável 60h
- » Caderno 12: Políticas de Alimentação Escolar 60h
- » Caderno 13: Produção e Industrialização de Alimentos 60h
- » Caderno 14: Educação Alimentar e Nutricional na escola 60h
- » Caderno 15: Organização e Operação de Cozinhas Escolares 60h
- » Caderno 16: Planejamento e Preparo de Refeições Saudáveis na Alimentação Escolar 60h

05. Disciplinas de Formação Técnica em Infraestrutura Escolar 10-16

- » Caderno 10: Teorias do espaço Educativo 60h

- » Caderno 11: Meio Ambiente, Sociedade, Higiene e Educação 60h
- » Caderno 12: Técnicas de Construção 60h
- » Caderno 13: Equipamentos Hidráulicos e Sanitários 60h
- » Caderno 14: Laboratórios 60h
- » Caderno 15: Equipamentos e Materiais Didáticos 60h
- » Caderno 16: Segurança na Sociedade e nas Escolas 60h

06. Disciplinas de Formação Técnica em Multimeios Didáticos 10-16

- » Caderno 10: Teorias da Comunicação 60h
- » Caderno 11: Audiovisuais: Arte, Técnica e Linguagem 60h
- » Caderno 12: Biblioteca Escolar 60h
- » Caderno 13: Oficinas Culturais 60h
- » Caderno 14: Laboratórios 60h
- » Caderno 15: Informática Aplicada à Educação 60h
- » Caderno 16: Informática Aplicada às Artes 60h

07. Disciplinas de Formação Técnica em Secretaria Escolar 10-16

- » Caderno 10: Trabalho Escolar e Teorias Administrativas 60h
- » Caderno 11: Gestão Democrática nos Sistemas e na Escola 60h
- » Caderno 12: Legislação Escolar 60h
- » Caderno 13: Técnicas de Redação e Arquivo 60h
- » Caderno 14: Contabilidade na Escola 60h
- » Caderno 15: Administração de Materiais 60h
- » Caderno 16: Estatística Aplicada à Educação 60h

Demandas emergentes de novos perfis profissionais

Os/As funcionários/as da educação foram requeridos/as desde o período colonial e estão sempre presentes nas escolas, exercendo funções em espaços como portarias, corredores e pátios, cozinhas e refeitórios, secretarias, bibliotecas e laboratórios. Entretanto, passam despercebidos/as no processo educativo. Vários motivos explicariam essa

invisibilidade, entre os quais o fato de não terem, como os/as professores/as, uma formação profissional específica.

Com a democratização do acesso às diferentes etapas e modalidades da educação básica, não somente foi ampliado o número desses/as funcionários/as, como fortalecido o caráter imprescindível de seu trabalho. Um sensível aumento de sua escolaridade, ainda que faltem dados oficiais, facilitou a crescente sindicalização e levou-os/as a ganhos salariais via concursos, planos de carreira e formação profissional. Pode-se estimar que seu número, no conjunto das 178,3 mil escolas das redes estaduais e municipais, passe de dois milhões, considerando assim sua distribuição: cerca de 400 mil merendeiros/as, 400 mil agentes de conservação e limpeza, 300 mil servidores/as de segurança, 300 mil auxiliares em secretarias escolares, bibliotecas e laboratórios, que já contam com a oferta dos cursos técnicos do Profuncionário. Mais 200 mil condutores/as e monitores/as em ônibus e barcos, 200 mil auxiliares de creches e 200 mil monitores/as de atividades nas jornadas ampliadas constituem a demanda potencial de novos cursos.

As crescentes políticas de inclusão educacional, fruto da ampliação e efetivação de direitos, trazem à cena as pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, superdotados/as, habitantes do campo, comunidades indígenas e quilombolas e presidiários/as não somente como estudantes da educação básica, mas também como funcionários/as-sujeitos/as e candidatos/as aos cursos aqui tratados. As demandas emergentes são sugeridas a seguir.

Técnico/a em transporte de escolares

A escola nasceu nas cidades. Ali se concentravam a população e os/as que podiam ter acesso à educação formal. A universalização do acesso ao ensino fundamental e, mais recentemente, à educação infantil e ao ensino médio, obrigou o Estado a responder à demanda de acesso de duas formas: a construção de escolas no campo e a oferta de transporte escolar. A dispersão demográfica no campo acentuava a necessidade de transporte escolar.

Em 2004, o governo federal instituiu o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE, que transfere, em caráter suplementar, recursos aos estados, DF e municípios para o custeio da oferta do serviço; em 2007, instituiu o Caminho da Escola, que objetiva a padronização e a renovação da frota de veículos escolares. Esses dois programas priorizam o atendimento de estudantes da educação pública que residem na zona rural. Participam diretamente desses programas, que beneficiam cinco milhões de estudantes, duas categorias de trabalhadores/as: condutores/as de veículos escolares (rodoviários e aquaviários) e monitores/as encarregados/as da segurança dos/das estudantes. Embora haja maior ou menor proximidade dessas funções com o trabalho educativo, todos/as fazem parte do conjunto de funcionários/as responsáveis pelo transporte de escolares e devem ter garantida não somente sua educação básica, mas também sua formação profissional.

Técnico/a em desenvolvimento infantil

O ingresso das classes populares nas creches e o aumento da sua oferta em tempo integral criaram a necessidade de professores/as e trabalhadores/as não docentes, conhecidos/as por diferentes denominações: auxiliares, cuidadores/as, pajens, monitores/as, babás. A garantia da obrigatoriedade e da universalização da matrícula de 4 a 17 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009a), confirmou a tendência da atuação desses/as trabalhadores/as da educação. Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009b) e a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009c), apontam que a incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado quanto à qualidade da Educação Infantil. O parecer demanda:

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (BRASIL, 2009b, p. 13).

Dois programas contribuíram para o volume da demanda por formação profissional: o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, conforme a Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c); e o curso de formação para o magistério em nível médio, oferecido para professores/as em exercício nos sistemas municipais e estaduais de educação, da rede pública ou privada, sem a formação exigida pela Lei 9.394/96, em seu artigo 62.

Técnico/a em acompanhamento escolar

Entre os/as funcionários/as que atuam com estudantes em atividades não-docentes e/ou que, vinculados/as às escolas, acompanham estudantes que se deslocam para outros espaços educativos, se notabilizaram os/as chamados/as bedéis, porteiros/as e inspetores/as de alunos. Eles/Elas cuidavam especificamente do controle da presença e da disciplina dos/das estudantes.

Desde as famosas experiências das Escolas Parque e Escolas Classe, na década de 50, e dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPS no Rio de Janeiro, na década de 1980, a proposta de ampliar o tempo diário de permanência dos/das estudantes na escola contribuiu para uma nova identidade profissional para esses/as trabalhadores/as.

Em sua Meta 21, o PNE I de 2001 (BRASIL, 2001) já havia registrado a preocupação de legisladores/as em incluir a necessidade desses/as funcionários/as:

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente (BRASIL, 2001).

A oferta em tempo integral foi admitida na tipologia de financiamento do Fundeb (Lei nº 11.494/2007) e, nesse percurso, a Estratégia 6.3, da Meta 6, da lei nº 13005, de 2014, preconiza a formação de recursos humanos para a educação integral:

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (BRASIL, 2014).

Um esboço para o censo dos/das funcionários/as da educação

No período, foi considerada a demanda por informação estatística acerca dos/das funcionários/as, conforme a versão dos formulários produzidos no final de 2015, em ação coordenada pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE, valendo-se da plataforma do Sistema Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Interativo, abaixo reproduzidas.

Imagem 1 - Proposta de questionário sobre escolaridade

Sexo: Masculino Feminino

Data de Nascimento:

Em relação à cor ou à raça, como você se considera? Branca Preta Parda Amarela Indígena

Grau de formação (escolaridade atual):

- Fundamental Incompleto
- Fundamental Completo
- Ensino Médio Completo
- Ensino Médio Completo (Técnico)
- Ensino Médio Completo (Técnico - Área 21)
- Ensino Médio Completo (Magistério)
- Superior Completo (Bacharelado)
- Superior Completo (Licenciatura)
- Superior Completo (Tecnológico)
- Pós-Graduação Completa (Especialização)
- Pós-Graduação Completa (Mestrado)
- Pós-Graduação Completa (Doutorado)

Fonte: captura de tela do PDDE Interativo utilizada em reunião de trabalho junto à SASE, 2016

Como a leitura a seguir pode ficar prejudicada, reproduzimos os dois primeiros grupos de questões:

Nome do cargo para o qual foi contratado:

- » () trabalhador sem formação técnica – apoio administrativo.
- » Cargo para cujo preenchimento não foi exigida formação de nível técnico.
- » () profissional com formação técnica (área 21) – técnico administrativo
- » Cargo para cujo preenchimento é exigida formação de nível técnico, de acordo com o inciso III, do art. 61, da Lei nº 9394/1996.
- » () trabalhador em educação, portador de diploma de nível superior em área pedagógica ou afim.
- » Cargo para cujo preenchimento é exigida formação em nível superior, em área pedagógica ou afim, de acordo com o inciso III, do art. 61, da Lei nº 9394/1996.

Situação contratual ou de vínculo

- » () estatutário
- » () celetista
- » () contratado pelo estado/município/outros
- » () terceirizado

Imagem 2 - Proposta de questionário sobre relação contratual

O formulário apresenta as seguintes perguntas e opções:

- Nome do cargo para o qual foi contratado:** Trabalhador sem formação técnica - Apoio administrativo; Cargo para cujo preenchimento não foi exigida formação em nível técnico; Profissional com formação técnica (área 21) - Técnico administrativo; Cargo para cujo preenchimento é exigida formação em nível técnico, de acordo com o inciso III do art.61 da Lei 9394/1996; Trabalhador em educação portador de diploma de curso superior em área pedagógica ou afim; Cargo para cujo preenchimento é exigida formação em nível superior em área pedagógica ou afim, de acordo com o inciso III do art.61 da Lei 9394/1996.
- Situação contratual ou de vínculo:** Estatutário; Celetista contratado pelo estado/município / Outros; Terceirizado
- Há quanto tempo (em anos) exerce o cargo?** Seleccione
- Jornada de Trabalho do vínculo:** Seleccione
- Informar Jornada de Trabalho na Escola/Secretaria:** Seleccione
- Há quanto tempo (em anos) trabalha na escola/Secretaria?** Seleccione
- Há quanto tempo (em anos) exerce a função?** Seleccione
- A atividade que você exerce atualmente:** É igual à função prevista no cargo para o qual foi nomeado(a); É diferente da função prevista no cargo para o qual foi nomeado(a) ou contratado(a) - desvio de função; Não sabe
- Já sofreu (ou sofre) de alguma doença ocupacional (relacionada à atividade que desempenha)?** Sim; Não
- Se sim, você está em readaptação?** Sim; Não
- Existe algum programa ou ação de prevenção/reabilitação a doenças ocupacionais?** Sim; Não
- Se sim, Está inserido em algum programa de prevenção/reabilitação?** Sim; Não
- Diante de sua situação atual, como você se considera em relação ao trabalho que exerce?** Muito satisfeito; Satisfeito; Insatisfeito; Muito insatisfeito

Botão Salvar

Fonte: captura de tela do PDDE Interativo utilizada em reunião de trabalho na SASE, 2016.

Versão aprimorada das questões deveria ter sido testada e validada, a título de experimento, por equipe do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira – INEP. Houve uma iniciativa ensaiada, conforme se vê no *banner* abaixo alusivo à atividade. Entretanto, a interlocução foi descontinuada quando do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

Imagem 3 - Identidade visual para teste da aplicação dos questionários



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

Esse censo está previsto no Plano Nacional de Educação e, ainda que de modo muito limitado, a intervenção da Setec ficou registrada na Nota Técnica nº 50008/2015/CGFS/DIR/SETEC/SETEC. Na experiência interrompida, que aqui é referida no presente, o censo dos/das funcionários/as da educação é o levantamento de dados estatísticos profissionais, declarados pelos/as funcionários/as da educação a diretores/as das unidades escolares nas quais atuam, mediante instrumento padrão, de âmbito nacional, proposto e coordenado pelo MEC, por meio do PDDE Interativo. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e a participação de todas as escolas públicas do país. Trata-se do primeiro instrumento de coleta de informações sobre funcionários/as da educação que atuam em cada escola e em cada secretaria de educação das redes públicas estaduais e municipais. O *Censo dos Funcionários da Educação* coleta dados sobre etnia/cor, grau de formação, cargo, situação contratual ou de vínculo, tempo no exercício do cargo, jornada de trabalho do vínculo, jornada de trabalho na escola ou na secretaria, tempo de trabalho na escola ou na secretaria, tempo no exercício da função, função exercida atualmente, situação em relação à saúde do/da funcionário/a, situação em relação à satisfação no trabalho. Essas informações são requeridas para traçar um panorama nacional da profissionalização da educação básica, em relação aos/as trabalhadores/as descritos/as no inciso III – trabalhadores/as em educação, portadores/as de diploma de curso técnico ou

superior em área pedagógica ou afim, a teor da Lei nº 12.014, de 2009. E servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas de qualificação pedagógica do ambiente escolar, formação, carreira e valorização profissional.

Em relação ao censo, o Plano Nacional de Educação, fixado pela Lei nº 13.005, de 2014, explicita na Meta 18.5 que a tarefa compete à União, por meio do MEC:

18.5) realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério (BRASIL, 2014).

Registre-se que, além da atribuição da iniciativa ao MEC, a estratégia define prazo – o primeiro censo se deve fazer entre 25 de junho de 2015 e 24 de junho de 2016 – e orienta o trabalho em regime de colaboração. Para que fique contextualizada a realização do *Censo dos Funcionários*, faz-se necessária a citação da Meta 15 e de sua primeira estratégia, que trata especificamente da política de formação dos/das profissionais da educação:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes (BRASIL, 2014).

Sem referência a um censo, as informações se restringem ao Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – Sistec. Registramos os dados dos/das ingressantes e concluídos/as dos cursos do Programa Profucionário: alimentação escolar, infraestrutura escolar, multimeios didáticos e secretaria escolar de todas as ofertas, atendo-se ao período 2017-2020, referente à única pactuação que abrangeu o Profucionário, realizada entre o final de 2016 e o início de 2017, conforme os dados das tabelas 1 e 2.

Tabela 1: Pactuação 2016 Profucionário, sob modelo Bolsa Formação

Inst.	Estado	Curso técnico	Início	Término	Carga horária	Matrículas	Concluintes
CE-SEDUC	CE	Infraestrutura escolar	2017	2018	1200	82	22
		Multimeios didáticos	2017	2018	1200	74	9
		Secretaria escolar	2017	2018	1200	100	48
GO-SEDUC	GO	Infraestrutura escolar	2016	2018	1200	131	39
IF Farroupilha	RS	Multimeios didáticos	2017	2019	1200	120	44
		Multimeios didáticos	2017	2019	1440	85	51
IFAC	AC	Secretaria escolar	2017	2019	1440	144	59
IFB	DF	Secretaria escolar	2016	2018	1200	14	5
IFMT	MT	Alimentação escolar	2017	2019	1500	141	120
		Infraestrutura escolar	2017	2019	1500	768	598
		Multimeios didáticos	2017	2019	1500	45	29
		Secretaria escolar	2017	2019	1500	139	99
IFNMG	MG	Multimeios didáticos	2016	2018	1200	488	148
		Multimeios didáticos	2017	2019	1200	209	0
		Secretaria escolar	2016	2018	1200	702	302
		Secretaria escolar	2017	2018	1200	205	14
IFRJ	RJ	Secretaria escolar	2016	2018	1440	186	40

Inst.	Estado	Curso técnico	Início	Término	Carga horária	Matrículas	Concluintes
		Alimentação escolar	2017	2019	1440	27	11
IFRN	RN	Infraestrutura escolar	2017	2019	1440	43	20
		Secretaria escolar	2017	2019	1440	175	87
IFSP	SP	Multimeios didáticos	2017	2018	1200	116	34
		Secretaria escolar	2017	2018	1200	288	131
IF Sul de Minas	MG	Multimeios didáticos	2016	2018	1200	172	33
		Secretaria escolar	2016	2018	1200	250	70
MS-SEDUC	MS	Alimentação escolar	2016	2018	1300	80	32
		Infraestrutura escolar	2016	2018	1300	100	59

Fonte: Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – Sistec; dados extraídos em 09 de abril de 2020.

Registramos ainda a oferta do Instituto Federal Sul-rio-grandense, em pactuação restrita, a título de complementação dos custos assumida pelo Instituto.

Tabela 2: pactuação com o Instituto Federal Sul-rio-grandense

Inst.	Estado	Curso técnico	Início	Término	Carga horária	Matrícula	Concluídos
IFSUL	RS	Alimentação escolar	2020	2021	1200	140	0
IFSUL	RS	Infraestrutura escolar	2020	2021	1200	53	0
IFSUL	RS	Multimeios didáticos	2020	2021	1200	600	0
IFSUL	RS	Secretaria escolar	2020	2021	1200	971	0

Fonte: Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – Sistec; dados extraídos em 09 de abril de 2020.

Cursos superiores de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho

Para atendimento ao Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (mais especificamente às Metas 15, 16, 17 e 18, que tratam da formação acadêmica para funcionários/as da educação básica), a Setec buscou em 2018 uma parceria com a Capes para abertura de demanda tipo nacional, por meio da chamada pública (Edital nº 05/2018), que visou a articulação de cursos superiores na modalidade EaD no Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB. Para viabilizar essa parceria, a Setec/Mec emitiu convites aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para verificar quais instituições integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB tinham interesse em participar da estruturação de propostas de cursos superiores de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho, com foco na qualificação de funcionários/as da educação básica. O convite foi aceito por nove Institutos Federais.

A partir das manifestações voluntárias de interesse, a Setec publicou as portarias nº 25, de 14 de junho de 2018 (alterada pela Portaria nº 27 de 03 de julho de 2018), e a nº 26, de 15 de junho de 2018, criando um Grupo de Trabalho – GT em regime de colaboração com os Institutos Federais para propor o desenho dos cursos a serem ofertados em áreas estratégicas, sob demanda da Setec, com propostas de projetos pedagógicos de cursos – PPC unificados e para a produção de materiais didáticos a serem compartilhados nacionalmente.

Para definição do curso superior a ser demandado pelo edital Capes/UAB, o Grupo de Trabalho realizou uma pesquisa no Sistema Nacional da Educação Profissional e Tecnológica – Sistec; ali verificou-se que, entre 2011 e 2018, o curso técnico mais ofertado pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi destinado à função de secretaria escolar.

Tabela 3: Número de matrículas no Profucionário Técnico - 2011 a 2018

NOME DO CURSO	Número de matrículas	(%)
TÉCNICO EM ALIMENTAÇÃO ESCOLAR	952	1
TÉCNICO EM INFRAESTRUTURA ESCOLAR	16.339	23
TÉCNICO EM MULTIMEIOS DIDÁTICOS	16.673	23
TÉCNICO EM SECRETARIA ESCOLAR	38.587	53
TOTAL	72.551	100

Fonte: Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – Sistec; julho de 2018.

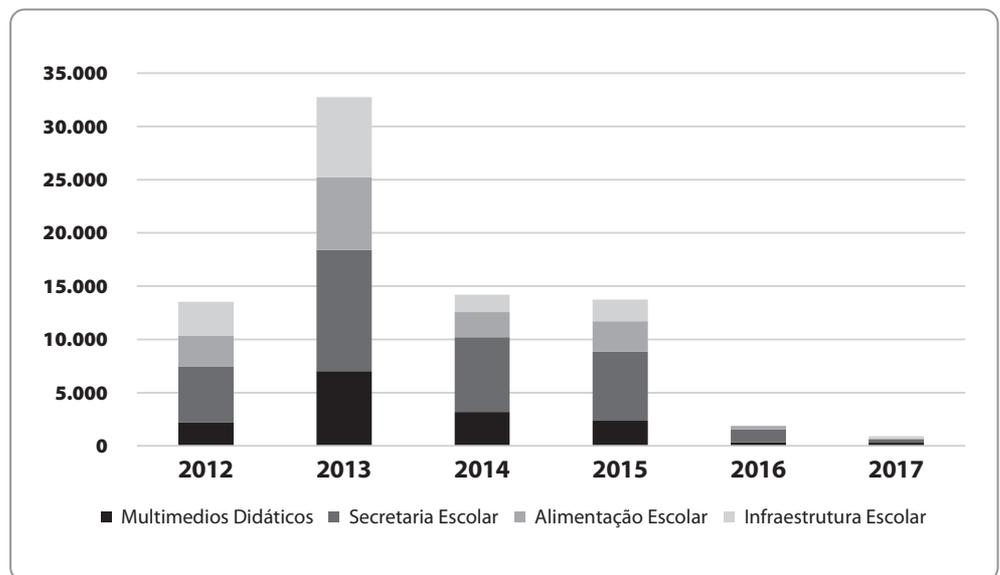
Nessa perspectiva, a proposta do Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos e Trabalho em Secretaria Escolar foi o escolhido pelo GT como primeira demanda nacional para graduação dos/das funcionários/as de escola. A elevação da escolaridade dos/das profissionais da educação vem ao encontro da política pública nacional para sua

valorização, destacando-se o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, que traz a profissionalização como componente essencial para a promoção continuada da qualidade da educação básica e a qualificação do ambiente escolar, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos, técnicos e específicos, segundo a natureza de cada função e a peculiaridade do contexto educacional atual.

O Grupo de Trabalho teve três atribuições: I - Realizar diagnóstico do Projeto de Curso; II - Elaborar proposta da oferta nacional do Curso, na modalidade EaD, contemplando os requisitos de seu desenho institucional e pedagógico; e III - Conduzir validação da proposta junto a profissionais da área do curso. O GT foi finalizado em novembro de 2018, após encaminhamento à Capes da Nota Técnica nº 208/2018/CGFS/DIR/SETEC do Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho em Secretaria Escolar, com os componentes curriculares para cadastramento dessas instituições interessadas no Sistema Integrado da CAPES – Sicapes, no intuito de adesão a essa oferta nacional. Contudo, em virtude do contingenciamento de recursos, a adesão à Segunda Fase do Edital 5/2018 foi prorrogada pela Capes. Tal ação precisa ser recuperada.

Durante a transição de governo realizada em 2018, a Setec apresentou o seguinte quadro de oferta do Profuncionário:

Gráfico 1: Série história matrícula do Profuncionário



Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec/Profuncionário; matrículas por curso – 2011 a 2015. Situação apresentada no relatório de transição em 2018.

Considerações finais

Como marca principal de nossa intervenção destacamos a ausência de interlocução com a representação sindical, pela impossibilidade de vivenciar o espaço público de debate. Por isso, reafirmamos que o propósito deste artigo é favorecer a continuidade dessa implementação, na perspectiva do direito à profissionalização. O que é possível ser feito, a curto prazo, para o redesenho da ação indutora abarca duas tarefas prioritárias:

I – Retomar o propósito do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, visto que revogou o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e o Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, com uma agenda. O propósito foi o de aglutinar as diferentes ações de formação dos/das profissionais da educação básica sob mesmas referência legal e coordenação política. Nesse sentido, todos os aspectos da implementação podem ser tratados como parte constitutiva dessa agenda.

II – Atualizar os materiais didáticos do Profuncionário, conforme indicado pelos links que os conectam ao repositório ProEdu, por meio da interlocução com atores/atrizes e gestores/as do repositório, vinculados/as aos Institutos Federais Sul-rio-grandense, do Ceará e do Rio Grande do Norte; ampliar o escopo desses materiais para alcançar os cursos superiores de tecnologia.

Recebido em: 31/5/2023; Aprovado em: 27/07/2023.

Notas

- 1 Ver Repositório de Recursos Educacionais Abertos de Educação Profissional e Tecnológica – acervo on-line ProEdu: Guia Para Usuário Institucional. Disponível em: <<https://proedu.rnp.br/handle/123456789/1707>>.

Referências

BRASIL. *Lei nº 1.0172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. *Portaria normativa MEC nº 25, de 31 de maio de 2007*. Brasília: DOU de 01/06/2007. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/profunc_port25.pdf>. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. *Portaria MEC/SEB nº 539, de 31 de maio de 2007*. Institui o Conselho Político do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público -

PROFUNDONÁRIO, e dá outras providências. DOU de 01/06/2007. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/profunc_port539.pdf>. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007*. Brasília: Ministério da Educação, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Brasília: DOU de 12/11/2009a, p. 8. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em 17 jul. 2023.

BRASIL Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009*. Brasília: Ministério da Educação, 2009c. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 20/2009b*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília/DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN202009.pdf?query=INFANTIL>. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. *Portaria MEC/SETEC nº 1547, de 24 de outubro de 2011*. Altera dispositivos da Portaria nº 25, de 31 de maio de 2007 (Gerenciamento do Profundonário na Setec). DOU de 25/10/2011. 2001a. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=22&data=25/10/2011>>. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. *Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011*. Institui a Rede e-Tec Brasil. Brasília, DOU de 27/10/2011. 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7589.htm>. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. DOU de 26/06/2014, p. 1 Edição Extra. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. *Decreto nº 8752, de 09 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. DOU de 10/05/2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. *Decreto nº 10.139, de 28 de novembro de 2019*. Brasília, DOU nº 188-B, de 30/10/2020, p. 39. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10139.htm>. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL *Portaria nº 684, de 27 de agosto de 2021*. Brasília, DOU nº 164, de 30/08/2021, p.136-137. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-684-de-27-de-agosto-de-2021-341348320>>. Acesso em: 30 maio 2023.

Cursos Técnicos do Profucionário: *concepções e controvérsias*

Profucionário technical courses:
conceptions and controversies

Cursos Técnicos del Profucionário:
concepciones y controversias

 DANTE DINIZ BESSA*

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS, Brasil.

RESUMO: O artigo aborda concepções do projeto político-pedagógico do Profucionário, publicado no documento Orientações Gerais, tomado como mediador de confrontações entre conclusões e recomendações de parte da produção acadêmica sobre o Programa. O objetivo é integrar tal produção na discussão pública sobre a formação profissional de funcionárias/os da educação básica e sobre a construção da identidade da categoria como profissionais da educação, bem como sintetizar desafios e explicitar controvérsias quanto à proposta e ao modelo de oferta dos cursos técnicos do Profucionário, dentre os quais destacam-se o posicionamento em relação a pressupostos ideológicos das políticas de educação profissional; limites e possibilidades de as instituições ofertantes atuarem sobre as principais causas de evasão de estudantes; e o posicionamento do Programa quanto à formação centrada em competências, fundante da reforma da educação a partir dos anos 1990.

Palavras-chave: Profucionário. Educação profissional. Educação a distância. Competências.

ABSTRACT: The article addresses conceptions of the political-pedagogical project of the *Profucionário* Program, published in the document General Guidelines, which is taken as a mediator of

* Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: <ddbessah@gmail.com>.

confrontations between conclusions and recommendations of part of the academic production in the program. The objective is to integrate such production into the public discussion about the professional training of basic education employees and about the construction of the category's identity as education professionals, as well as to synthesize challenges and explain controversies regarding the proposal and the model of the technical courses offer at the *Profuncionário* Program. Some of the challenges and controversies that stand out are: the position in relation to ideological assumptions of professional education policies; limits and possibilities for offering institutions ways to act on the main causes of student dropout; and the program's position regarding training centered on competences, which was the foundation of the education reform from the 1990s onwards.

Keywords: *Profuncionário*. Professional education. Distance education. Competences.

RESUMEN: El artículo aborda concepciones del proyecto político-pedagógico del *Profuncionário*, publicado en el documento *Directrices Generales*, tomado como mediador de confrontaciones entre conclusiones y recomendaciones de parte de la producción académica sobre el programa. El objetivo es integrar dicha producción a la discusión pública sobre la formación profesional de los/as empleados/as de la educación básica y sobre la construcción de la identidad de la categoría como profesionales de la educación, así como sintetizar desafíos y esclarecer controversias sobre la propuesta y el modelo de oferta de los cursos técnicos del *Profuncionário*, entre los que se destaca la posición en relación a los supuestos ideológicos de las políticas de educación profesional; límites y posibilidades de que las instituciones ofertantes actúen sobre las principales causas de la deserción estudiantil; y la posición del programa frente a la formación centrada en competencias, que fue la base de la reforma educativa a partir de la década de 1990.

Palabras clave: *Profuncionário*. Educación Profesional. Educación a Distancia. Competencias.

Introdução

Talvez, daqui a poucas décadas, nenhum de nós esteja aqui para contar esse pedaço de história que estamos vivenciando aos nossos netos. Mas é bem possível que alguns deles estejam estudando para ser técnicos em educação e, ao estudar a história da profissão, vão estudar este documento, entre muitos outros, além das pesquisas que se realizarem sobre a concretude do Profucionário, para entender quando e como os funcionários da educação conquistaram e concretizaram o direito à profissionalização e que transformações ocorreram de agora até lá (BRASIL, 2005, p. 15).

A epígrafe conclui o texto introdutório das Orientações Gerais¹, documento que contém a proposta político-pedagógica do Programa Nacional de Formação Inicial dos Profissionais da Educação Básica – Profucionário, integrante a política de valorização da categoria das funcionárias e dos funcionários da educação que, hoje, compõe a categoria das/dos profissionais da educação junto com professoras, professores e especialistas.

Ao elaborar o documento, a equipe² formada por experientes professoras/es universitárias/os não se propunha a fazer quaisquer premonições, adivinhações nem profecias, pois tinha clareza, pelo posicionamento epistemológico e político assumido, de que se tratava de um projeto de formação situado em momento particular da história da categoria e da história da educação brasileira, de modo que poderia chamar a atenção de pesquisadoras e pesquisadores, entre outras/os interlocutoras/es dispostas/os a contribuir, criticamente, com essa construção. No levantamento feito por Rosselini Diniz Barbosa Ribeiro (2021)³, nota-se, entretanto, que não houve uma grande mobilização acadêmica, no campo da pesquisa em educação, sobre o tema da formação e da identidade profissional de funcionárias e funcionários.

De qualquer modo, além das *Orientações Gerais*, contamos hoje com cerca de três a quatro dezenas de documentos, entre dissertações de mestrado acadêmico e profissional e teses de doutorado que tematizaram o Programa, direta ou indiretamente, além de alguns artigos publicados em revistas científicas. Todos esses documentos, que trouxeram a público (ainda que a um público restrito à academia) e mantiveram em pauta o tema, num contexto em que as políticas governamentais para a educação trabalharam para apagar as conquistas de toda a classe trabalhadora no Brasil, contribuem tanto para uma análise crítica do Profucionário como para fortalecer e qualificar a luta da categoria pela valorização do seu trabalho e pelo seu reconhecimento, de fato, como profissionais da educação.

Sendo assim, voltar às concepções e orientações dos cursos técnicos do Profucionário neste momento, em que a esperança é retomada, é motivo de satisfação e de alegria, ao mesmo tempo que é desafiador, pois como já se supunha nas *Orientações Gerais*, novas/os interlocutoras/es se engajaram na investigação e na reflexão crítica, ensejando um diálogo

mais abrangente e plural, no qual as contradições e desafios relativos à profissionalização de funcionárias e funcionários da educação básica fiquem mais visíveis.

Ao identificar a autoria das produções acadêmicas que tematizaram o Profuncionário, foi possível perceber que parte das pesquisas foram realizadas por pesquisadoras e pesquisadores que trabalharam no Programa e, assim, puderam vivenciar e sentir, no trabalho, aspectos que mereciam ser investigados e avaliados com alguma detenção, entre os quais: o processo de implementação dos cursos nas instituições ofertantes; os impactos e significados da formação no trabalho diário nas escolas; os impactos e representações da formação na identidade profissional; o posicionamento de egressas/os sobre o alcance dos objetivos dos cursos na sua formação e no seu trabalho; a evasão em EaD tendo o Profuncionário como caso de estudo; os pressupostos político-ideológicos do Programa.

A maior parte dessas pesquisas possibilitaram que funcionárias e funcionários que se engajaram na formação, assim como coordenadoras/es e tutoras/res, pudessem dizer o que vivenciaram e aprenderam com os cursos, de modo que as produções acadêmicas fazem a mediação para a participação de uma pluralidade de vozes no diálogo que aqui se propõe iniciar.

Em tal cenário, os objetivos deste texto são integrar a produção acadêmica ao processo histórico da luta pela valorização do trabalho da categoria e sintetizar alguns desafios e controvérsias colocados pelas pesquisas a concepções, orientações político-pedagógicas do Profuncionário e profissionalização do trabalho de funcionárias e funcionários. Tais desafios e controvérsias foram sintetizados a partir da análise de parte da produção acadêmica citada anteriormente, com cuja diversidade propõe iniciar um diálogo com vistas a ampliar, intensificar e aprofundar a análise e a discussão do tema. O diálogo aqui proposto se faz por meio da confrontação, mediada pelo conteúdo das *Orientações Gerais*, entre as produções acadêmicas, independentemente da problematização central e dos referenciais teórico-metodológicos que as orientaram.

Metodologicamente, os desafios e controvérsias foram destacados e sintetizados em relação às orientações contextuais, às orientações sobre oferta a distância e às orientações pedagógicas, três partes que integram a estrutura do projeto político-pedagógico dos cursos técnicos do Profuncionário. Desse modo, o texto que segue está estruturado em três seções: na primeira, a confrontação entre as produções acadêmicas recai sobre o desafio e as controvérsias em relação ao posicionamento do Profuncionário no contexto das políticas de formação profissional no Brasil; na segunda seção, a confrontação está focada no desafio e nas controvérsias relacionados a limites e possibilidades de atuação das instituições ofertantes. Na terceira e última seção, a confrontação cuida do desafio e das controvérsias sobre o conceito de *competência* no Profuncionário.

Confrontação entre as produções acadêmicas em torno das orientações contextuais

Não é difícil notar, portanto, que a luta pelo reconhecimento profissional dos trabalhadores, incluindo as experiências formativas, os princípios de política educacional contidos na LDB, a conquista do direito à profissionalização e as orientações legais sobre a formação profissional, de abrangência nacional, além da experiência do projeto piloto, são as coordenadas que situam no contexto histórico a proposta político-pedagógica do Profucionário, apresentadas neste documento (BRASIL, 2014, p. 47).

A epígrafe desta seção reproduz o último parágrafo das orientações contextuais, primeira parte do projeto político-pedagógico do Profucionário. Nelas, o documento procura situar o Programa em relação 1) ao contexto histórico das lutas e conquistas da categoria, 2) às experiências formativas precedentes, que, inspiradas no modelo de formação de professoras e professores no magistério, orientaram a organização curricular da formação de funcionárias e funcionários, 3) ao amparo legal e normativo dos cursos técnicos construído ao longo dos primeiros quinze anos do século XXI.

Em relação à contextualização, algumas produções acadêmicas problematizaram o Profucionário à luz da reforma da educação promovida a partir dos anos 1990, capitaneada por organismos internacionais e diretamente relacionada com o movimento de reestruturação do capitalismo. Ou seja, problematizaram os cursos técnicos do Profucionário na perspectiva de uma formação técnica voltada para o mercado de trabalho, cujo cerne é o conceito de competências profissionais.

Em sua dissertação, Jociane Pedroso (2015), que foi tutora sênior⁴ do Profucionário, situa-o na tensão entre os interesses do capital e os interesses das/os trabalhadoras/es organizadas/os. Ela reconstruiu o processo pelo qual funcionárias e funcionários se organizaram em agremiações representativas e iniciaram a aproximação com professores/as e especialistas em educação, visando a unificação das categorias, já nos anos 1990 – contexto no qual avançaram o neoliberalismo e as políticas de desregulamentação, precarização e desvalorização do trabalho, por meio da terceirização. Pedroso conclui que

o Profucionário expressa essa correlação de forças, manifestando os interesses de educadores e de sindicalistas, mas também de grupos empresariais que defendem um trabalhador formado para aprender a aprender e agir com autonomia, de acordo com os padrões produtivos e em uma lógica instrumental do saber (PEDROSO, 2015, p. 41).

Cláudia Vargas (2015) finalizou sua dissertação no mesmo ano em que Jociane Pedroso; ela destaca que nas

entrevistas com os servidores não docentes da cidade de Goiânia, no estado de Goiás. Todos/as foram unânimes em dizer que o Programa Profucionário teve um impacto positivo em sua carreira profissional. Como impactos positivos, estes/

as servidoras/as citaram o aumento salarial após a conclusão do curso; o aprimoramento e profissionalização do trabalho, a valorização profissional, o crescimento pessoal e a melhoria na participação na comunidade escolar (VARGAS, 2015, p. 67).

Ou seja, quando funcionárias/os que se engajaram na formação foram perguntadas/os sobre seus efeitos políticos, são lembradas as conquistas da categoria e de cada profissional, individualmente, sem que tais conquistas tenham sido problematizadas em relação às políticas de formação profissional.

Por outro lado, e com objetivos e referências diferentes – isto é, pela análise do Profuncionário voltada à construção da identidade no discurso de funcionárias/os que participaram do Programa – Cláudia Lopes (2014), na conclusão de sua dissertação, chama a atenção para uma dificuldade, um paradoxo da política de formação profissional. Segundo a autora, o Estado, em sua estrutura político-jurídica, limita nacionalmente o espaço de fala de funcionárias/os, no sentido de produzir a igualdade social e construir uma identidade coletiva com professoras/es e pedagogas/os, contrariamente à perspectiva pedagógica que, na visão dela, seria emancipadora:

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

Entretanto, percebe-se que, pela própria estrutura sob a qual o Programa é implantado, em que o próprio Estado é o órgão catalisador das políticas públicas e responsável direto pela sua implementação, o espaço de fala desses/as profissionais é extremamente limitado, não avança no sentido de questionar a ordem vigente e reorganizar novas estruturas, de forma a equalizar as desiguais relações de poder entre classes e entre as próprias categorias profissionais da escola (LOPES, 2014, p. 109).

Eu mesmo, na tese concluída em 2017, senti necessidade de situar os cursos do Profuncionário no contexto das políticas de educação profissional ao analisar os valores em debate de tais políticas, destacando a tensão entre formação técnica (para o mercado de trabalho) e formação humana integral (para compreender o trabalho no contexto socio-cultural). Chamei a atenção de que, sim, a formação profissional de funcionárias/os se situa nessa tensão, e os cursos são ofertados a servidoras/es públicas/os em efetivo exercício, que, por sua vez, trabalham na educação de quem precisa viver do trabalho. Ou seja, a experiência histórica do Profuncionário pode ter efeitos diversos e até antagônicos na história da educação brasileira. Efeitos que a própria categoria produzirá pelo trabalho cotidiano nas escolas, isto é, na construção da profissão e da identidade profissional (BESSA, 2017, p. 43).

Salatiel Trajano Júnior (2018) propõe identificar e analisar as influências conceituais e ideológicas de organismos internacionais em concepções, princípios e estratégias

metodológicas da proposta de formação do Profucionário, tomando como *corpus* os cadernos *Orientações Gerais*, de *Fundamentos e Práticas em EaD* e de *Prática Profissional Superdimensionada*. Esses cadernos, segundo o autor, constituiriam o núcleo político-pedagógico do Programa. Inicialmente, ele suspeita que o Profucionário sofre influência conceitual e ideológica de organismos internacionais, o que logo se torna uma convicção. O autor desenvolve, então, sua pesquisa com o objetivo de identificar “quais os pressupostos ideológicos dos organismos internacionais foram incorporados pelo Profucionário, quais as similaridades nos discursos e quais foram os organismos internacionais que influenciaram os princípios, concepções e métodos do Profucionário” (TRAJANO JÚNIOR, 2018, p. 26). Conclui que as concepções, princípios e estratégias metodológicas da proposta de formação do Profucionário são, sim, influenciadas e até determinadas por diversos organismos internacionais, sobretudo pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Nesse sentido, para Trajano Júnior, ao não discutir os pressupostos da reforma educacional dos anos 1990, que são pressupostos das políticas da educação profissional, o projeto político-pedagógico do Profucionário teria a finalidade de omitir a influência de organismos internacionais, cumprindo, assim, uma função ideológica a favor da dominação da categoria por políticas neoliberais.

Diferentemente de Trajano Júnior, Ruth da Silva (2021), sem deixar de perceber os pressupostos ideológicos contidos na legislação e na normatização do Profucionário, coloca em questão a situação de terceirização do trabalho de funcionárias e funcionários, assim como Jociane Pedroso (2015) já o fizera. Segundo Ruth da Silva,

Em se tratando de políticas de formação inicial e continuada para trabalhadores em educação – funcionários de escola, compreende-se que ela deve proporcionar uma análise crítica da presença histórica destes profissionais no processo educativo. Isso lhes permitirá confrontar as razões da invisibilidade construída por interesses de uma política mais ampla e internacional, que permanece viva e muito forte com uma proposta de terceirização dos trabalhadores pela reforma da educação nos moldes do capital (SILVA, 2021, p. 142-3).

Para a pesquisadora, portanto, a proposta de formação do Profucionário está situada no paradoxo que a coloca entre resistência à precarização e à terceirização do trabalho e os pressupostos ideológicos das políticas de educação (inter)nacionais.

Tendo em vista a confrontação acima, pode-se identificar como principal desafio colocado pelas produções acadêmicas, em relação às orientações contextuais, a lacuna que a contextualização deixa ao não discutir explicitamente os pressupostos ideológicos das políticas de educação profissional vigentes, conteúdo fundamental na formação de trabalhadoras e trabalhadores, de maneira geral e, sobretudo, na formação de profissionais da educação.

Tal lacuna poderia ser explicada por duas razões: a primeira é o fato de as políticas de educação terem sido abordadas e discutidas, como conteúdo da formação de funcionárias/

os, em outros cadernos do Núcleo de Formação Pedagógica (por exemplo, os cadernos 2, 5 e 6). A segunda razão está explícita no próprio texto das ‘orientações contextuais’:

Do Parecer, podem-se extrair três pequenas passagens que resumem o pensamento sobre o currículo da educação profissional, aplicável inicialmente a vinte áreas de trabalho, às quais se somou a 21ª Área, a dos Técnicos em Educação, criada pela Resolução nº 5/2005. Seguem as passagens:

As presentes diretrizes são o conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais de técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento da educação profissional de nível técnico.

As Diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; a instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico, com flexibilidade, e atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade.

Para efeito desse Parecer, competência profissional é a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho’ (BRASIL, 2014, p. 38-39, grifos meus).

A passagem acima se refere ao Parecer nº 16/1999 da Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE que, seguindo o Decreto nº 5.154/2004, define diretrizes, princípios, critérios e conceitos a serem observados na elaboração de projetos de formação técnica que o Profuncionário não pode ignorar, o que não significa que a proposta de formação do Programa não pudesse se posicionar em relação a isso.

Seja como for, o desafio de pensar, discutir e posicionar o Profuncionário em relação às políticas de educação profissional e seus pressupostos ideológicos está colocado.

Confrontação entre as produções acadêmicas em torno das orientações sobre a oferta a distância

Dado o primeiro passo, o de se situar no contexto de construção a proposta do Profuncionário, podemos agora apresentar as condições da oferta a distância, sobretudo aquelas relativas aos aspectos pedagógicos, de acesso, organizacionais e estruturais (BRASIL, 2014, p. 50).

Como se lê na epígrafe, o documento que apresenta o projeto político-pedagógico do Profuncionário guarda uma parte específica para orientar a modalidade de oferta, de modo a contemplar todas/os as atrizes e os atores envolvidas/dos na implementação do Programa, desde o MEC, indutor da política de formação, até as/os estudantes, sujeitas/os finais da política, passando pelas instituições ofertantes, por coordenações locais, professoras/es, tutoras/es, entre outras/os atrizes e atores.

Considerando os elementos que compõem as orientações sobre a oferta a distância, nas produções acadêmicas destacam-se como desafio os limites de atuação das instituições ofertantes, identificados tanto em pesquisas sobre a oferta em escolas estaduais quanto nos Institutos Federais, como se vê nas conclusões da dissertação de Ernesto Monteiro (2016).

É importante reiterar que a estrutura curricular e as diretrizes de execução do programa Profucionário vêm prontas do MEC cabendo ao Instituto apenas a execução. Nesse caso, a intervenção institucional na gestão de alguns aspectos apresentados é limitada. As responsabilidades do êxito do programa perpassam por atribuições do ministério, das esferas estaduais, municipais e das instituições executoras.

Por fim, entendemos que os apontamentos apresentados sobre o programa ultrapassam a liberdade de atuação do próprio Instituto, já que trata-se de um programa nacional já formatado. No entanto, esperamos que os resultados apresentados por essa pesquisa possam servir de diagnóstico para o programa Profucionário, subsidiando ações de (re)planejamento de oferta para as próximas Edições (MONTEIRO, 2016, p. 104).

A pesquisa de Monteiro problematiza o tema da evasão, com o objetivo de identificar suas causas. Como fica claro na citação anterior, a possibilidade de as instituições ofertantes poderem intervir com autonomia no Programa poderia ajudar a diminuir a evasão. Nesse sentido, o autor aponta que

A falta de aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no ambiente de trabalho também foi apontada como causa. Se pensarmos que este programa é oferecido em, no mínimo, dezoito municípios diferentes, sem considerar os polos que abrangem cidades de sua região, entendemos que as realidades são bastante heterogêneas. Este fato nos induz a reflexão se o planejamento dos conteúdos e das atividades propostas são (re)adequados para atender a todas essas realidades. Há, nesse caso, uma grande possibilidade do programa de formação em serviço, previamente formatado, sem considerar as necessidades de seu público, não atender às expectativas e não trazer significado para este estudante (MONTEIRO, 2016, p. 102).

Ou seja, o autor diagnostica como causa da evasão a distância entre conteúdos e atividades genéricos propostos pelo Profucionário e a realidade local da oferta, bem como a singularidade das situações de trabalho vividas por trabalhadoras/es-estudantes.

É preciso notar que, no centro da argumentação de Monteiro, está a ideia de um Programa previamente formatado, com conteúdos e estratégias metodológicas abstratas em relação à realidade das/os estudantes, podendo apenas ser executado e aplicado, não permitindo que as instituições ofertantes intervenham, complementem e ajustem tais conteúdos e estratégias.

Assim como Monteiro, Ana Paula Barbosa (2018), com base em declarações de suas interlocutoras na pesquisa – funcionárias participantes do Curso de Secretaria Escolar

–, informa que alguns conteúdos do referido curso não teriam sido pensados a partir do cotidiano do trabalho nem questionado o dia a dia da escola; ou seja, mais uma vez, a distância entre conteúdos e estratégias metodológicas e o cotidiano de trabalho das/os estudantes leva a pesquisadora a concluir que

Considerando que Mirtes presumiu que o curso foi desenvolvido sem a consulta a funcionários da educação e que o currículo e o material principal foram desenvolvidos pelo MEC em colaboração com a UnB, entendemos ser importante que o currículo de futuros cursos seja mais flexível para que as necessidades sejam incluídas, ou seja, para que os conteúdos específicos das redes municipais e estaduais sejam desenvolvidos pelas instituições ofertantes considerando as demandas regionais (BARBOSA, 2018, p. 132).

Fica evidente, nas conclusões e recomendações de Monteiro e Barbosa, o desafio de flexibilizar o currículo e as estratégias metodológicas do Profucionário para que se aproximem mais (ou pelo menos um pouco) da singularidade das realidades dos locais onde os cursos são ofertados e das escolas onde as/os estudantes trabalham.

Tal desafio, é bom que se observe, já foi parcialmente enfrentado no processo das revisões e atualizações do caderno de *Orientações Gerais*, que, a partir de 2014, incluiu no currículo 120h de estudos diversificados, permitindo que as instituições ofertantes introduzam os mais variados temas referentes à realidade local, desde as políticas de educação até questões de identidade cultural, por exemplo: “completa-se o mínimo legal de 1200 horas de disciplinas com 120 horas de Parte Diversificada, a critério de cada Instituição Ofertante e Certificadora, por meio de decisão colegiada” (BRASIL, 2014, p. 81).

A revisão e a atualização das *Orientações Gerais* de 2014 também contribuem para enfrentar esse desafio ao explicitarem uma orientação sobre as atividades sugeridas nos cadernos que, até a versão de 2012, estava apenas implícita. Na letra do documento:

Os Práticos incluídos em cada Caderno são sugestões de atividades, a ser adotadas ou não pelas turmas ou pelos estudantes, a critério do planejamento dos tutores presenciais – tanto para efetivar a integração teoria e prática de cada disciplina quanto para compor a carga horária da PPS. Em relação à carga horária e aos conteúdos, nada obsta a que cada IF e cada estado enriqueça a proposta dos cursos do Profucionário com outras disciplinas adequadas à sua realidade, ampliando a Parte Diversificada, desde que preservando as 1.380 horas cobertas pelos Cadernos da Setec (BRASIL, 2014, p. 61-2).

Sobre esse desafio, portanto, as orientações do Profucionário, tendo em conta diagnósticos com base em pesquisa e/ou experiências da oferta, avançaram para abrir o Programa à atuação e até ao protagonismo das instituições ofertantes, ao produzirem conteúdos e planejarem atividades teórico-práticas que contemplem os contextos locais.

Essa possibilidade de atuação havia sido identificada por Cláudia Lopes (2014) em pesquisa realizada em uma escola estadual. Ao analisar os *Pratiques*, sejam os propostos nos cadernos sejam os criados pela equipe de tutoras/es com base nos cadernos, Lopes conclui:

em geral, eles [os *pratiques*] possuem uma natureza teórico-prática, constando de reflexões sobre o cotidiano escolar e de uma retomada dos conceitos estudados no espaço da formação, a partir de um olhar do/a cursista, do/a funcionário/a sobre si mesmo/a.

Acreditamos que esse processo reflexivo, desencadeado pelas atividades denominadas *pratiques*, colabora para a forma como esses profissionais se veem na profissão e nos lugares sociais que a exercem; colocando-se como autores de suas histórias, modificando as perspectivas pelas quais organizam seu olhar sobre o dia a dia da escola e sobre a relevância de seu agir nos processos de formação que se desenvolvem nesse espaço (LOPES, 2014, p. 65).

A autora, que foi tutora do Profucionário no Maranhão, analisou diversos exemplos de *Pratiques* criados pela equipe, o que permite dizer, com ela, que o Programa, do ponto de vista das concepções e orientações pedagógicas, não limita as ações das instituições ofertantes.

Da mesma maneira, a tutora maranhense faz notar o protagonismo da/o cursista na elaboração do memorial, instrumento de avaliação que possibilita à/ao sujeita/o da narração um voltar-se a si e a sua história, mediada/o pela realidade que vive, aqui e agora, isto é, no momento histórico particular em que vive e age. Momento em que, em seu trabalho cotidiano, a partir da sua trajetória e de suas percepções, constrói um legado para a profissão e para a categoria das/dos profissionais em educação.

Outra observação a ser feita a respeito da elaboração dos conteúdos e das atividades teórico-práticas é que, embora não esteja explícito no projeto político-pedagógico, os cadernos de conteúdos passaram pelo crivo de funcionárias e funcionários em exercício de trabalho na escola; essas/es testaram, deram sugestões e aprovaram. Entretanto, pelos depoimentos de quem participou dos cursos na íntegra, essa metodologia pode não ter levado aos resultados esperados.

Por fim, em relação à oferta a distância, outro desafio a ser enfrentado tem a ver com as condições materiais e formativas das/os funcionárias/os que se engajam no processo de formação, segundo conclusão de Ana Cláudia Jardim (2015), na dissertação produzida a partir de pesquisa sobre evasão na oferta a distância no Profucionário. Segundo ela, “as causas de evasão reveladas na pesquisa estão associadas a limitações pessoais e profissionais, portanto de foro do próprio aluno, impondo dificuldades de intervenção nestes aspectos para controle da evasão [pelas instituições ofertantes]” (JARDIM, 2015, p. 114).

As limitações às quais se refere Ana Cláudia Jardim são

a falta de tempo para estudar, fazer as atividades e participar do curso, a sobrecarga e acúmulo de atividades no trabalho, carga horária de trabalho intensa, dificuldade

em conciliar encontros presenciais com os sábados letivos do calendário escolar e dificuldades em acompanhar o desenvolvimento do curso (JARDIM, 2015, p. 113).

Tais limitações remetem às dificuldades que funcionárias e funcionários enfrentam quando não têm apoio em um plano de carreira que lhes garanta condições para se engajarem em um processo de formação profissional em serviço.

Monteiro também chegou a essas conclusões em sua pesquisa:

Entre os fatores destacados pelos estudantes está a falta de liberação por parte da escola para que o funcionário possa realizar as atividades presenciais. Outro aspecto atrelado ao ambiente profissional é a falta de incentivo por parte dos dirigentes. Diante desses fatores, entendemos que a política de formação do programa Profuncionário deveria estar atrelada a outras iniciativas que permitissem um reconhecimento profissional, seja ele remunerado ou não. Ademais, esta política de formação em serviço desenvolve competências no funcionário cujo reflexo incide diretamente nas atividades profissionais então, a dispensa do horário de trabalho para a realização do curso deveria ser compulsória (MONTEIRO, 2016, p. 101).

Por outro lado, há pesquisa que revela uma situação diferente, como a que subsidiou a dissertação de Jordana Torres Costa (2017), realizada junto a egressas/os do Profuncionário. Segundo a pesquisadora:

Com os dados obtidos, foi possível averiguar que a maioria dos egressos se encontra satisfeita com a capacitação proporcionada pelo Profuncionário, desde sua metodologia até a reconhecimento adquirido como educador, sendo essa satisfação refletida na sua atuação no ambiente escolar, à medida que proporciona melhoria na qualidade da educação oferecida nas escolas de educação básica públicas (COSTA, 2017, p. 122).

Da mesma maneira, Ana Lúcia dos Santos (2019) afirma que “estudar assuntos correlatos aos seus afazeres diários e poder conhecer e discutir sobre o ambiente em que atuam é fato relevante de estímulo ao estudante do Profuncionário, contribuindo para sua permanência e êxito no curso” (SANTOS, 2019, p. 59).

Como se pode ver na confrontação das produções acadêmicas realizada nesta seção do artigo, o principal desafio colocado pela oferta dos cursos a distância se refere aos limites e possibilidades de atuação das instituições ofertantes. Esse desafio foi enfrentado, ao longo do período de oferta pelo MEC, com a obtenção de avanços. Outro desafio importante, ligado ao primeiro, diz respeito às condições materiais e políticas de funcionárias e funcionários para participar dos cursos. Mais complexo do que o primeiro, esse segundo desafio depende de políticas locais que reconheçam o valor do trabalho da categoria para a educação escolar.

Confrontação entre as produções acadêmicas em torno das orientações pedagógicas

A partir daqui entraremos na proposta político-pedagógica propriamente dita, que pressupõe o contexto histórico e a modalidade de oferta apresentados, anteriormente, nas partes 1 e 2.

Encontraremos nesta terceira parte, portanto: os objetivos; os princípios orientadores; as competências e os conhecimentos previstos para uma formação consistente e coerente; como foram elaboradas as disciplinas; além dos princípios, dos instrumentos e das orientações sobre o processo de avaliação da aprendizagem do estudante (BRASIL, 2014, p. 70).

A epígrafe desta última seção esclarece sobre os conteúdos da terceira parte das *Orientações Gerais*, relativas às orientações pedagógicas e seus pressupostos históricos, políticos e epistemológicos (teórico-metodológicos). Na citação, já aparece a palavra-chave que guia a confrontação a ser feita aqui, qual seja: *competências*. E é bom que se note que tal palavra está ligada, por conjunção aditiva (*e*) a outra palavra-chave das orientações pedagógicas, a saber: *conhecimentos*. Chamo a atenção sobre essas duas palavras para estabelecer, desde já, que as competências estão na base da formação profissional por força normativa, mas que a formação, no Profucionário, não abre mão de conhecimentos e valores que contribuam para a compreensão histórica de tais competências.

Senão, veja-se o que diz o texto das *Orientações Gerais*:

Conforme orientação legal, os planos de formação devem ser elaborados com base na definição do perfil profissional de conclusão. O perfil é definido pelas competências que o estudante deve adquirir e/ou construir ao longo do curso.

Assim, para apresentar os princípios, começa-se aqui por perguntar: como compreender competências no Profucionário? (BRASIL, 2014, p. 51).

Essa passagem deixa claro que o projeto de formação do Profucionário observa a legislação vigente e que o conceito de competência nela pressuposto é problematizado. Tal problematização foi enfrentada pelo plano conceitual e metodológico do Programa, como será exposto na confrontação das produções acadêmicas a seguir.

Trajanó Júnior (2018), como já mencionado na primeira seção deste artigo, concluiu que a proposta de formação do Profucionário é influenciada por organismos internacionais, especialmente a UNESCO: a) ao identificar indissociabilidade entre teoria e prática com 'aprender fazendo'; b) ao associar o conceito de educação permanente ou educação ao longo da vida com os princípios da co-construção, co-laboração e da historicidade e incapacidade do humano, afirmando que tais princípios atenderiam aos "ditames do capital, que exige a construção de um perfil profissional dinâmico, polivalente, colaborativo e adaptável ao mundo do trabalho" (TRAJANO JUNIOR, 2018, p. 185); e c) ao tomar o conceito de competência da Organização Internacional do Trabalho – OIT, reproduzido pelo Parecer CEB/CNE nº 16/1999 e citado nas *Orientações Gerais* como conceito a ser observado.

Já Ruth da Silva (2021), que analisa a política de formação em diálogo com gestoras/es e tutoras/es do Profuncionário, destaca que

Quando os gestores e os tutores constatam que o trabalhador em educação – funcionário da escola compreendeu o seu papel como educador e que a escola possui outros espaços educativos além da sala de aula, pela formação, esse trabalhador construiu o saber também pela vivência prática. Da associação entre teoria e prática, para fins educativos, o trabalhador em educação – funcionário de escola apropria-se do conhecimento e percebe-se como sujeito em construção e construtor do espaço educativo (SILVA, 2021, p. 165).

O que a pesquisadora diz, na passagem acima, orienta a entender que a formação no Profuncionário contribuiu, efetivamente, para que as/os sujeitas/os adquirissem e construísssem conhecimentos sobre a escola e o contexto social, político e cultural na qual a escola está inserida. Conhecimentos que vão além de um saber técnico-instrumental limitado ao saber fazer ou aprender fazendo proposto nos documentos sobre formação dos organismos internacionais.

Na mesma linha de argumentação, Hobson Cruz (2018), depois de criticar o conceito de competência veiculado pelo parecer CEB/CNE 16/1999, citado como ponto de partida do projeto político-pedagógico, acaba por reconhecer que, ainda assim, a proposta pedagógica do Profuncionário apresenta elementos que possibilitam explicitar as contradições sociais a partir de uma formação teórico-prática direcionada a compreender a escola no momento histórico atual. Nas palavras do próprio autor:

Nesse caso, o conceito de competência pontuado no parecer direciona a uma aptidão do profissional em colocar em prática os elementos constituintes da formação (valores, conhecimentos e habilidades) no objetivo de solucionar as questões demandadas no ambiente de trabalho. Isso não significa, no entanto, o condicionamento ao saber puramente técnico, mas relaciona-se aos fins educacionais envolvendo os seus diversos aspectos: políticos, éticos, estéticos e científicos (CRUZ, 2018, p. 70).

A propósito da controvérsia entre formação técnica e formação política, por meio de uma abordagem até destoante da maior parte das demais produções acadêmicas aqui consideradas, Soraya de Queiroz (2018), ao analisar a oferta dos cursos técnicos na modalidade a distância, cotejando razão instrumental e razão comunicativa em diálogo com Jürgen Habermas, faz notar a diferença entre a formação reflexiva e crítica, tal como ela enxerga a proposta do Profuncionário, e uma formação puramente técnica, no sentido proposto pelo autor alemão, na qual a razão instrumental teria submetido a vida prática (a vida que faz história) à dominação administrativa (QUEIROZ, 2018, p. 102). Razão instrumental que está claramente relacionada às reformas da educação promovidas a partir dos anos 1990, cujo conceito fundante é o da competência.

Ana Paula Oliveira (2021) não deixa dúvidas quanto à positividade dos impactos da formação do Profuncionário no trabalho e na vida de egressas/os dos cursos: “As

trajetórias profissionais e pessoais foram alteradas em decorrência da ampliação do nível de conhecimento e também pela equiparação salarial, que tem garantido aos profissionalizados um grau de reconhecimento que antes não existia” (OLIVEIRA, 2021, p. 79). A autora se refere à ampliação do nível de conhecimento e não à aquisição ou desenvolvimento de competências.

A confrontação entre as produções acadêmicas feita nesta seção explicita a controvérsia sobre o sentido das competências na formação técnica proposta pelo Profucionário, de modo que é preciso recorrer à passagem de texto das *Orientações Gerais* que segue a problematização, já referida antes, do conceito. Eis o que diz o documento:

Conforme o Parecer CEB/CNE 16/1999, já citado neste documento, ‘entende-se por competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho’.

Trocada em miúdos, essa definição quer dizer que a competência de um profissional é vista pelo uso que ele faz de valores, conhecimentos e habilidades adquiridos na formação para lidar com uma demanda de trabalho na sociedade.

Mas, é preciso compreender que se aprende a usar um conhecimento, por exemplo, quando se o constrói. Logo, a aquisição de competência (saber usar) acontece na justa medida da construção do conhecimento que lhe é necessário. Nesse sentido, a aquisição de competência não se reduz ao mero saber fazer técnico, como, por exemplo, instalar e desinstalar um computador. Essa atividade está relacionada a fins educativos que envolvem aspectos políticos, éticos, estéticos e científicos relativos à compreensão do sentido do uso pedagógico/educativo do computador na escola. Será competente aquele profissional que souber planejar e potencializar o uso educativo do computador na escola.

Essa relação entre competência e conhecimento remete ao princípio da indissociabilidade entre teoria e prática. Dizer que teoria e prática são indissociáveis significa dizer que a teoria tem duplo valor: é por meio dela que se pode compreender e, ao mesmo tempo, reconstruir criticamente a prática que, por sua vez, se caracteriza como saber fazer planejado.

A prática, portanto, só acontece com teoria, mas não necessariamente com base nela. A exigência teórica da prática é compreensão e crítica que possibilitam sua reconstrução e ressignificação. Teoria e prática são condições críticas uma da outra.

Portanto, não se aprende teoria para aplicar e usar na prática, mas se aprende e se constrói teoria transformando o saber fazer da vivência cotidiana em prática intencional (BRASIL, 2014, p. 71-2, grifos meus).

A passagem deixa claro que a proposta de formação do Profucionário não ignora a contradição contida nas políticas de educação fundadas no conceito de competências, a ponto de questionar o conceito normativo de competência e procurar ampliá-lo para além da restrição técnica por ele sugerido. Ou seja, o conceito de competência no Profucionário procura integrar o *saber fazer* a conhecimentos teóricos relacionados com a

finalidade social da ação educativa escolar, em suas dimensões políticas, éticas e estéticas. Por isso, os conteúdos estudados em todos os cadernos dos cursos, inclusive os da Parte Diversificada, têm a escola como tema transversal.

Sendo assim, o perfil da/o profissional visada/o pela proposta de formação do Profucionário, ainda que se relacione com competências previamente definidas, deixa abertas possibilidades para que funcionárias/os que se engajam no curso possam construir outras competências técnicas, bem como construir conhecimentos teórico-práticos para compreender o sentido social de seu trabalho e conquistar emancipação e autonomia intelectual e política.

Contudo, é certo que, nas produções acadêmicas analisadas, o conceito de competência, tomado como ponto de partida normativo à elaboração dos princípios e estratégias metodológicas dos cursos do Profucionário, suscitou controvérsia e foi colocado como desafio, pela necessidade de ser esclarecido política e epistemologicamente.

Considerações para continuar o diálogo (e aprofundar a análise em outro momento)

O segundo elemento a ser considerado, quando se planeja a busca de competências e conhecimentos, diz respeito à identidade profissional ensejada pelo Profucionário e que não se reduz apenas às competências técnicas nas habilitações previstas, mas, também, ao perfil humano, cidadão e gestor que cada profissional da educação precisa ter (BRASIL, 2014, p. 75).

Para que se possa manter aberto o diálogo acerca das concepções e orientações do Profucionário e da formação profissional de funcionárias/os da educação básica, de maneira geral, é importante fazer convergirem os desafios e controvérsias sintetizados nas três seções anteriores para a concepção das/os profissionais a serem formadas/os.

Nesse sentido, a epígrafe dessas considerações traz a passagem de texto das *Orientações Gerais* que indica o segundo dos três elementos que constituem a busca das competências a serem adquiridas e, sobretudo, a serem construídas pelas/os próprias/os profissionais no processo de formação, que se integram, no Profucionário, com a formação no trabalho.

Sim, pois como informa o documento, a identidade profissional não se define com uma lista prévia de competências técnicas. A profissionalização, embora seja uma especialização do trabalho – e tenha ganhado valor no contexto das transformações do modo de produção capitalista na segunda metade do século XX, exigindo formação específica –, não deixa de ser uma forma de qualificá-lo e construir a consciência crítica de trabalhadoras/es sobre o sentido social e antropológico do seu trabalho, ao ampliar seus conhecimentos.

Pois bem, o segundo elemento que orienta sobre as competências a serem buscadas no Profucionário, a identidade profissional, reivindica competências e conhecimentos para funcionárias/os, para que possam se construir em sua humanidade singular e coletiva, como

também possam participar, com autonomia, dos processos escolares (pedagógicos, administrativos e políticos) como educadoras/es, cidadãos/ãos e gestoras/es de seus espaços de trabalho, além das competências técnicas para exercer suas funções específicas.

O Profucionário concebe, assim, uma/um profissional da educação que saiba compreender sua profissão e as funções que exerce na escola como valiosas para processo educativo concretizado coletivamente, cujos objetivos, resultados e efeitos possam ser sentidos tanto na escola quanto na sociedade e na vida de cada pessoa que se relaciona com a escola. Portanto, pode-se dizer que, do ponto de vista dos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos, as *Orientações Gerais* remetem a uma educação transformadora da qualidade das/dos sujeitas/os da e em formação, bem como da educação escolar e das relações sociais.

Tal perspectiva fica mais clara ao atentar-se ao primeiro elemento da busca das competências, que é a/o sujeita/o da e em formação: são funcionárias/os em exercício de suas funções na educação pública, portanto, sujeitas/os que, ao longo de sua trajetória de trabalho, construíram saberes, valores e identidade profissional na e pela experiência de trabalho. Essa construção não pode ser deixada de lado, mas deve ser problematizada pelos conhecimentos teóricos (pedagógicos e específicos) introduzidos no próprio trabalho pela formação profissional. Conhecimentos que, dialeticamente, as/os próprias/os sujeitas/os devem saber problematizar, a partir da situação e das condições que têm para exercer a profissão.

Com o terceiro elemento, que diz respeito às relações entre competências individuais e competências profissionais, o projeto político-pedagógico do Programa procura discernir a abertura das competências à humanidade das/os profissionais em relação ao fechamento das competências técnicas. As primeiras devem contribuir para participar ativamente do projeto educativo da escola, diferentemente das segundas, que restringem a humanidade das/dos sujeitas/os ao exercício de funções puramente técnicas, sem que possam compreender o sentido educativo do seu trabalho.

Sendo assim, não é difícil notar que esse trio de elementos orienta a busca de competências que extrapolam o mero saber fazer, isto é, extrapolam as competências técnicas em direção à humanização de funcionárias/os da educação básica. Contudo, a análise das produções acadêmicas acerca do Profucionário e as confrontações feitas entre parte delas, ao longo deste artigo, colocam desafios e controvérsias políticos e epistemológicos que precisam continuar a ser pensados e discutidos no que toca à concretização de uma formação profissional que contemple a integridade do humano.

Esses desafios dizem respeito às contradições imanentes aos projetos escolares de formação de trabalhadoras/es, os quais, mesmo propondo a levar a cabo a formação integral por meio de processos que integram o saber fazer à compreensão social e histórica do trabalho e da profissão, como é o caso do Profucionário, o fazem sob condições materiais, culturais e legais que estabelecem limites e forçam atrizes e atores a criarem outras possibilidades para enfrentar tais limitações.

Recebido em: 18/05/2023; Aprovado em: 23/06/2023.

Notas

- 1 A primeira versão do caderno *Orientações Gerais* começou a ser elaborado em 2005 e sofreu revisões e atualizações em 2008, 2012 e 2014. Tais revisões e atualizações procuraram dar conta tanto das alterações promovidas na proposta de formação, das mudanças na legislação e na normatização como da adequação dos conteúdos à diversidade das realidades locais da oferta.
- 2 A equipe formada em 2005 no Centro de Educação a Distância – CEAD da Universidade Federal de Brasília – UnB, integrada por Maria Abádia da Silva, Bernardo Kipnis, Dante Diniz Bessa, Francisco das Chagas do Nascimento e João Antônio Cabral de Monlevade, para sistematizar o projeto de formação, manteve diálogo tanto com a Secretaria de Educação Básica – SEB do Ministério da Educação – MEC quanto com entidades participantes do Conselho Político do Profuncionário: União dos Dirigentes Municipais de Educação – UN-DIME, Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED, Conselhos Estaduais de Educação – CE e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, além de todas/os as/os elaboradoras/es de conteúdos e funcionárias e funcionários de escolas de educação básica que se dispuseram a avaliar a pertinência desses conteúdos para a formação. Ou seja, a proposta de formação dos cursos do Profuncionário resulta de um processo participativo. Em 2006, Tânia Piccinini se juntou à equipe de coordenação pedagógica.
- 3 O levantamento feito por Rosselini Ribeiro, em 2021, foi complementado em abril de 2023, com vistas a atualizar as informações para a elaboração deste artigo.
- 4 Quando a oferta do Profuncionário passa à responsabilidade da Secretaria Educação Profissional e Tecnológica – SETEC do MEC, forma-se uma equipe de tutores/as seniores para formar tutores/as juniores atuantes na Rede e-Tec em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Referências

- BARBOSA, Ana Paula. *Significações de funcionários da educação sobre a sua formação por meio do Profuncionário: o impacto em sua atividade profissional*. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP, São Paulo, 2018.
- BESSA, Dante Diniz. *Reconstrução da identidade profissional de trabalhadoras em alimentação escolar que concluíram o curso do Profuncionário: formação e experiência em situação de trabalho*. Tese (Doutorado) – FAGED/UFRGS, Porto Alegre, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Orientações Gerais*. Brasília: UnB/SEB/MEC, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Orientações Gerais*. 4 ed. atualizada e revisada. Cuiabá: UFMG / Rede e-Tec Brasil, 2014.
- COSTA, Jordana Torres. *Estudo dos egressos do programa de formação profissionalizante dos funcionários da educação básica, na modalidade de distância – Profuncionário, no estado do Ceará*. Dissertação (Mestrado) – UFCE, Fortaleza 2017.
- CRUZ, Hobson Almeida. *Um olhar sobre a formação de trabalhadores em educação: uma avaliação do programa Profuncionário no IFCE*. Dissertação (Mestrado) – UFCE, Fortaleza, 2018.

- JARDIM, Ana Cláudia Gonçalves de Sá. *Análise dos motivos que levaram à evasão discente dos cursos do Profucionário do polo sede de Teófilo Otoni/MG, da Rede e-Tec Brasil, do IFNMG*. Dissertação (Mestrado) – UFVJM, Teófilo Otoni, 2015.
- LOPES, Cláudia Simone Carneiro. *A identidade profissional pela tessitura do discurso de funcionários/las da escola pública estadual no Programa Profucionário*. Dissertação (Mestrado) – UFMA, São Luis, 2014.
- MONTEIRO, Ernesto Perez. *Evasão na EaD: estudo de caso do programa profucionário do IFSul*. Dissertação (Mestrado) – IFSul, Pelotas, 2016.
- OLIVEIRA, Silvia Regina de. *O Profucionário como política de formação: o caso dos TAEs de um município do MT*. Dissertação (Mestrado) – URI, Frederico Westphalen/RS, 2021.
- PEDROSO, Jociane Martins. *A implementação do Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação – Profucionário no Paraná*. Dissertação (Mestrado) – UEOP, Cascavel, 2015.
- QUEIRÓS, Soraya Menezes de. *Políticas de educação profissional a distância no IFSP: uma análise do Profucionário a partir da Teoria do Agir Comunicativo*. Dissertação (Mestrado) – CETEC Paula Souza, São Paulo, 2018.
- RIBEIRO, Rosselini Diniz Barbosa. *Da luta política à política pública: proposição e materialização de políticas de formação para os funcionários da educação básica*. Tese (Doutorado) – UFG, Goiânia, 2021.
- SANTOS, Ana Lúcia dos. *A [trans]formação dos funcionários da educação básica em educadores e gestores escolares*. Dissertação (Mestrado) – UFSM, Santa Maria/RS, 2019.
- SILVA, Ruth Aparecida Viana da. *Trabalhadores da educação básica: políticas de formação e (in)visibilidade no espaço escolar*. Tese (Doutorado) – PUC-GO, Goiânia, 2021.
- TRAJANO JUNIOR, Salatiel Braga. *Profucionário: fundamentos, princípios e propósitos da formação de profissionais não docentes da educação básica*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.
- VARGAS, Cláudia Amélia. *O programa Profucionário e a valorização e profissionalização dos servidores da educação básica*. Dissertação (Mestrado) – PUC-GO, Goiânia, 2015.

Formação do/a profissional de Apoio Administrativo Educacional na rede estadual do Mato Grosso

The training of educational administrative support professionals in the state network of Mato Grosso

Formación de profesionales de Apoyo Administrativo Educativo en la red educativa del estado de Mato Grosso

 KARINE NUNES DE MORAES*

Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, Brasil.

 GUELDA CRISTINA DE OLIVEIRA ANDRADE**

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Brasília-DF, Brasil.

RESUMO: Este artigo analisa os reflexos da formação no trabalho educativo de profissionais de apoio administrativo educacional, a partir de pesquisa sobre a política de formação desses/as profissionais na rede estadual de Mato Grosso, entre 1998 e 2013, apontando para a necessidade dessas políticas de formação na educação superior, específica, que tenham ressonância nas demandas da escola pública; isso fortalece a profissionalidade e o trabalho educativo do/da profissional de Apoio Administrativo Educacional – AAE nos espaços democráticos da escola. Destaca-se a importância de sua atuação nos espaços de poder da escola pública, diante da Lei de Gestão Democrática nº 7.040/1998. A pesquisa bibliográfica, articulada à análise documental, tem referencial teórico de Mario Manacorda (2010; 2012), Maria Cecília Minayo (1994), João Antonio C. de Monlevade (2009), Dermeval Saviani (2005, 2012) e Guelda C. Andrade (2017).

* Doutora em Educação. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: <karine_ufg@ufg.br>.

** Mestra em Política Educacional. E-mail: <gueldaandradeeducacao@gmail.com>.

Palavra-chave: Formação. Apoio Administrativo Educacional. Profissionalidade.

ABSTRACT: This article analyzes the reflections of training in the school work of AAE professionals – Educational Administrative Support employees – based on research about their training policy in the state network of Mato Grosso from 1998 to 2013. This paper points to the need for training policies in higher education that are specifically relatable to the demands of the public school, which strengthens the professionalism and work of these professionals in schools' democratic spaces. The present article also highlights the importance of these workers in spaces of power in the public school in accordance with the Democratic Management Law nº 7.040/1998. This bibliographic research, articulated with document analysis, has as its theoretical framework the researchers Mario Manacorda (2010; 2012), Maria Cecília Minayo (1994), João Antonio C. de Monlevade (2009), Dermeval Saviani (2005, 2012) and Guelda C. Andrade (2017).

Keywords: Training; Educational Administrative Support; Professionality.

RESUMEN: Este artículo analiza los reflejos de la formación en el trabajo educativo de los/as profesionales de apoyo administrativo educativo, a partir de investigaciones sobre la política de formación de estos/as profesionales en la red educativa del estado de Mato Grosso, entre 1998 y 2013, apuntando a la necesidad de políticas específicas de formación en la educación superior, que tengan resonancia en las demandas de la escuela pública. Esto fortalece la profesionalidad y labor educativa del/de la profesional de Apoyo Administrativo Educativo – AAE en los espacios democráticos de la escuela. Destaca la importancia de su actuación en los espacios de poder de la escuela pública, en vista de la Ley de Gestión Democrática nº 7.040/1998. La investigación bibliográfica, articulada con el análisis de documentos, tiene referencias teóricas de Mario Manacorda (2010; 2012), Maria Cecília Minayo (1994), João Antonio C. de Monlevade (2009), Dermeval Saviani (2005, 2012) y Guelda C. Andrade (2017).

Palabras clave: Formación; Apoyo Administrativo Educativo; Profesionalidad.

Introdução

O tema central deste artigo é a formação, em nível superior, dos/das profissionais da educação que atuam na educação básica, no cargo de Apoio Administrativo Educacional – AAE, na rede estadual de educação de Mato Grosso. Trata-se de um desdobramento da pesquisa intitulada *O profissional de apoio administrativo educacional e a formação: semente para o trabalho educativo*¹. Ao problematizar o papel da formação de funcionários/as da educação em nível superior e os impactos nos processos de trabalho e atuação desses/as profissionais no âmbito escolar, buscou-se considerar os espaços de participação e gestão democrática como campo de atuação também desses/as profissionais. Este estudo também situa as principais políticas de formação dos/das funcionários de escolas no Mato Grosso pela Secretaria de Educação – SEDUC-MT, no período de 2008 a 2013, e o papel do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso – SINTEP-MT nesse processo.

Tendo como referencial teórico Mario Manacorda (2010; 2012), João Antônio C. de Monlevade (2009) e Dermeval Saviani (2005), buscamos evidenciar que a formação na educação superior fortalece a profissionalidade e o trabalho educativo desenvolvido pelo/a profissional de AAE, bem como sua atuação na escola.

Este artigo está organizado em duas partes, além das considerações finais. Na primeira parte situamos a discussão sobre a busca do reconhecimento profissional pelo/a e do/da funcionário da educação básica e a relação entre essa formação e o trabalho educativo nos espaços da escola. Na segunda parte discutimos a formação do/da profissional de Apoio Administrativo Educacional – AAE no estado do Mato Grosso, no período de 1998 a 2013.

Os/As funcionários/as de escola da educação básica e a busca pela formação

Nesta sessão trataremos da busca pelo reconhecimento profissional (formação e profissionalização) para e pelo/a profissional de Apoio Administrativo Educacional – AAE, além da relação entre essa formação e o trabalho educativo nos espaços escolares. Partimos da consideração de que o profissional AAE produz educação em todos os espaços educativos da escola e que a formação intelectual fortalece sua atividade profissional. Nesse sentido, faz-se necessária uma formação específica, na educação superior, voltada à união entre o trabalho manual (prática) e o trabalho teórico (intelectual), uma vez que o trabalho na escola, dada a sua natureza, exige o exercício da prática a partir da teoria e vice-versa.

Em uma concepção marxista, entendemos o trabalho como uma “atividade vital do homem, objeto de seu querer e de sua consciência, sua universalidade se evidencia tornando toda a natureza seu corpo inorgânico” (MANACORDA, 2012, p. 41). Nesse sentido,

o indivíduo precisa produzir sua existência, uma vez que não está garantida pela natureza, sendo fundamental agir sobre ela. Dito de outro modo, “ele necessita ser educado. Eis porque se diz que a educação é uma atividade especificamente humana, sendo o homem, produto da educação” (SAVIANI, 2005, p. 247).

Assim, o trabalho educativo se aproxima do conceito de formação na medida em que se volta para a educação integral, humana e plena, focada nos aspectos biológico, psicológico, social e cognitivo, de forma que o indivíduo se realize plenamente (ANDRADE, 2017). No que se refere, especificamente, ao/a profissional de AAE, podemos dizer que está diretamente vinculado/a ao trabalho educativo mais amplo da escola, uma vez que o aspecto

biológico se dá no momento da preparação dos alimentos, escolha de cardápios, limpeza e higiene dos espaços da escola; o psicológico está relacionado ao vínculo afetivo e/ou emocional que os educandos desenvolvem com os profissionais de AAE nos espaços educativos da escola (muitos/as educandos/as criam relações estreitas com o profissional de AAE, no sentido de buscar proteção e carinho); o cognitivo está ligado aos projetos educativos como, por exemplo, projeto horta na escola, conservação do patrimônio público, projeto de jardinagem, projetos de dança e teatro que são trabalhados pelos profissionais de AAE, envolvendo os educandos da unidade escolar. Isso implica em estudo teórico e prático, tanto por parte do profissional de AAE que trabalha com os educandos como pelos alunos que estão envolvidos no projeto (ANDRADE, 2017, p. 64).

Considerar que o trabalho desenvolvido pelo/a profissional de AAE é educativo implica compreender a condição de educador/a na escola; compreender e/ou conceituar o *fazer* no espaço da escola; e defender a sua formação.

As atividades desenvolvidas pelos/as profissionais AAE no espaço da escola se dividem, didaticamente, em atividades técnicas e pedagógicas. O Parecer CNE/CEB n. 16/2005, ratificado pela Resolução CNE/CEB n. 5/2005, ao caracterizar os Serviços de Apoio Escolar, na 21ª Área Profissional, diz que esse serviço “compreende atividades em nível técnico, de planejamento, execução, controle e avaliação de *funções de apoio pedagógico e administrativo* nas escolas [...]. Tradicionalmente, *são funções educativas que se desenvolvem complementarmente à ação docente*” (BRASIL, 2005, p. 3, grifos nossos). A dimensão do trabalho técnico e pedagógico do/da profissional de AAE é mais explicitada na definição das competências gerais para profissionais dessa área, que abrangem mais do que a execução de tarefas estritamente técnicas. Elas são:

- identificação do papel da escola na construção da sociedade contemporânea;
- assumir uma concepção de escola inclusiva, a partir do estudo inicial e permanente da história, da vida social pública e privada, da legislação e do financiamento da educação escolar;
- identificar as diversas funções educativas presentes na escola;
- reconhecer e constituir identidade profissional educativa em sua ação nas escolas e em órgãos dos sistemas de ensino;

- cooperar na elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica da instituição de ensino;
- formular e executar estratégias e ações no âmbito das diversas funções educativas não docentes, em articulação com as práticas docentes, conferindo-lhes maior qualidade educativa;
- dialogar e interagir com os outros segmentos da escola no âmbito dos conselhos escolares e de outros órgãos de gestão democrática da educação;
- coletar, organizar e analisar dados referentes à secretaria escolar, à alimentação escolar, à operação de multimeios didáticos e à manutenção da infra-estrutura material e ambiental;
- redigir projetos, relatórios e outros documentos pertinentes à vida escolar, inclusive em formatos legais, para as diversas funções de apoio pedagógico e administrativo (BRASIL, 2005, p. 3).

Considerando a natureza do trabalho desenvolvido pelo/a profissional AAE, se faz necessário pensar em uma formação que considere suas especificidades, a formação pedagógica e a formação mais ampla desse/a sujeito/a. A sua condição de educador/a requer uma formação em nível superior que propicie as condições necessárias para intervir e/ou contribuir com a elaboração e a implementação do projeto político-pedagógico da escola, para atuar nos espaços de gestão e deliberação escolar, desenvolver projetos pedagógicos articulados ao projeto político-pedagógico da instituição, bem como participar das demais atividades da escola.

Nesse sentido, a Lei nº. 12.014/09 avança ao alterar o artigo 61 da Lei nº. 9.394/1996, reconhecendo os/as trabalhadores/as de Serviços de Apoio Escolar entre os/as profissionais da educação e definindo que sua formação deve atender às especificidades do exercício de suas atividades. Define ainda os fundamentos dessa formação, entre eles:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (BRASIL, 2009, p. 1).

No que se refere especificamente à formação dos/das profissionais da educação, a Lei nº. 12.796/2013 apresenta mais um avanço ao definir que essa se daria por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico e a garantia de formação continuada “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 2013, p. 1). Como veremos mais adiante, esses são importantes dispositivos na luta pela formação e profissionalização dos/das profissionais de AAE no estado do Mato Grosso.

A história da educação brasileira indica que os equivalentes a profissionais de Apoio Administrativo Educacional – AAE, ou funcionários não docentes, chegaram nas escolas

brasileiras no período jesuítico com os docentes; eram os chamados irmãos coadjutores. Contudo, o país e as instituições formadoras mantiveram esse segmento à margem do processo de formação e valorização profissional por quase dois séculos. Segundo Luiz Antônio Cunha (2005), os irmãos coadjutores desempenhavam diversos ofícios em apoio aos padres nas tarefas domésticas, religiosas e de ofícios mecânicos (cozinheiros, despenseiros, roupeiros, porteiros, alfaiates, sapateiros, pedreiros, ferreiros, enfermeiros etc.). À medida que as escolas iam se espalhando no litoral e no interior da Colônia, ia se confirmando a sua necessidade. Sobre a Companhia de Jesus no Brasil, Serafim Leite (LEITE, 1938 *apud* MONLEVADE, 2009) afirma que, sem os irmãos coadjutores, teria sido impossível o progresso da educação jesuítica. Apesar de não possuírem formação humanística e científica por não cursarem filosofia e teologia, desempenhavam as tarefas de engenharia com muita eficiência, a partir do conhecimento técnico e pedagógico que possuíam. Cunha diz que “a raridade de artesãos fez com que os padres trouxessem os irmãos oficiais para praticarem aqui suas especialidades, como também, e, principalmente, para ensinarem seus misteres a escravos e homens livres” (CUNHA, 2005, p. 32).

Segundo Guelda C. de O. Andrade (2017),

Os irmãos coadjutores, além de ensinarem os ofícios aprendidos na Europa, também desenvolviam a função de intérprete e/ou “línguas”, como eram chamados quando aprendiam o linguajar dos indígenas. Nas escolas tinham que ocupar os mais diferentes espaços e atividades, como: laboratórios, bibliotecas, inspetores de pátio, todo o tipo de escrituração, repetidores de lições e do também “mestres de primeiras letras”. Assim, nasce a identidade do/a funcionário/a da educação, paralela à identidade do profissional docente (ANDRADE, 2017, p. 148).

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, o sistema educacional não se sustentava e nem o trabalho técnico-pedagógico desempenhado pelos coadjutores. Enquanto os jesuítas passaram a ser substituídos por sacerdotes de diferentes congregações e/ou professores leigos, não houve substitutos para os irmãos coadjutores, senão os/as escravos/as para desempenhar o trabalho manual, os ofícios mecânicos, considerados de menor prestígio social e até mesmo aviltantes (CUNHA, 2005). Com a instituição das aulas régias, que aconteciam nas casas dos/as professores/as ou em outros espaços como sacristias e prédios públicos, esses/as passaram a ser responsáveis pela escrituração, “ao passo que que o/a escravo/a assume tarefas “desqualificadas”. Portanto, o personagem responsável por essas atividades entra na invisibilidade e/ou desprestígio social” (ANDRADE, 2017, p. 149). Ao tratar do esvaziamento da função pedagógica do trabalho de apoio escolar e, ao mesmo tempo, da invisibilização de quem exercia esse trabalho, Monlevade esclarece que

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 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 da aula? Quem mantinha a provisão de água de beber e de lavar as mãos de mestres e discípulos? “rondava” a sala para impedir a entrada de estranhos e controlar a saída de estudantes? 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 (MONLEVADE, 2009, p. 341).

Mesmo com a instauração da República no século XIX e a expansão das escolas pelo país, em especial a partir de 1930, a condição de subalternidade do/a funcionário/a de escola permaneceu e tomou força no território nacional. Nas décadas de 1910 e 1920 surgiram portarias e ofícios reconhecendo “as funções de porteiros, zeladores, secretários, escriturários, contínuos, inspetores de alunos, copeiros, serventes (agente de manutenção e limpeza), auxiliares de biblioteca e de laboratórios” (MONLEVADE, 2009, p. 342), assim como a legislação estabelecendo o concurso público e/ou a “nomeação” como princípio para o ingresso dos/as funcionários/as nas escolas públicas, num empenho do governo federal em criar estratégias e critérios para essa admissão. Mesmo assim, o movimento não foi acompanhado pelos demais entes federados, que mantiveram a lógica clientelista e o desrespeito, descompromisso e exploração do/da funcionário/a de escola. Segundo Andrade (2017),

Nesse momento, não há exigência de nenhuma escolaridade e/ou critério para o exercício das funções, porque até então eram atividades desprestigiadas socialmente e consideradas de ocupação feminina.

Nessa condição, o critério de ingresso em tais cargos é banalizado, o clientelismo toma força, o subemprego cria raízes, os salários são muito baixos, em alguns momentos menores que o salário mínimo, os políticos em geral mantêm os curras eleitorais e os serviços prestados às escolas não possuem qualificação profissional. Ou seja, não há uma preocupação com a qualidade da educação ofertada, já que não há exigência de formação para atuação nos espaços da escola (ANDRADE, 2017, p. 152-153).

A dicotomia histórica entre trabalho manual e intelectual, ou entre trabalho técnico e pedagógico, bem como a desvalorização do primeiro em relação ao segundo, faz com que o trabalho de funcionários/as da escola, mesmo tendo surgido ao mesmo tempo o trabalho de professores/as, não tenha o mesmo prestígio social. No processo educacional brasileiro, a identidade do/a funcionário/a é paulatinamente negada. Apesar da reorganização do capital no país, entre as décadas de 1970 e 1980, a situação dos/das funcionários de escola pouco se alterou. Isso é consequência, também, da ausência de políticas oficiais de formação para esses/as (BRASIL, 2005).

Por fazerem parte do quadro geral de funcionários/as dos estados, os concursos públicos visavam atender às necessidades das secretarias das redes estaduais, possibilitando a movimentação (mudança) do/a funcionário/a entre secretarias, a partir de interesses diversos, sem sua lotação definitiva, interferindo na construção de identidades e no envolvimento efetivo com o espaço profissional, imprescindível ao trabalho pedagógico. No interior das escolas, havia ainda a divisão entre professores/as e os/as *demais*

trabalhadores/as. Esses/as (os/as funcionários/as) eram caracterizados/as como aqueles/as em cargo de apoio ao trabalho docente. Andrade (2017) destaca que muitos/as, mesmo após 10, 20 ou 30 anos de serviço escolar, estavam na condição de analfabetos/as no espaço da escola, tendo seu conhecimento adquirido na informalidade.

Em meados de 1990, por ocasião da discussão sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, registrou-se a derrota quanto ao reconhecimento dos/as funcionários/as de escola como profissionais da educação. Um artigo que tratava desse reconhecimento foi retirado do projeto de lei, sob o argumento de que eles/elas não possuíam habilitação específica, como os/as pedagogos/as, denotando que o Estado brasileiro, “até então, havia assumido sua omissão com a formação desse segmento, deixando-o à margem do processo de escolarização e formação profissional” (ANDRADE, 2017, p. 159).

Em que pese o insucesso do movimento para inclusão do/a funcionário/a como profissional da educação na LDB, esse processo coloca em relevo a importância da formação para o reconhecimento profissional e sua profissionalização. É nesse cenário de invisibilização, ausência de escolarização e profissionalização que o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público do Mato Grosso – SINTEP-MT e a Confederação Nacional dos/as Trabalhadores/as em Educação – CNTE ampliou ainda mais a mobilização para superar essa realidade, conforme abordaremos na seção seguinte.

À medida que avança a profissionalização em nível médio, também se intensifica a luta pela formação específica na educação superior para funcionários/as. Em Mato Grosso, o SINTEP-MT leva o tema para todos os espaços de debate, na tentativa de avançar nesse desafio, no entanto, sem sucesso. No cenário nacional, a CNTE, em diálogo com o Ministério da Educação – MEC, encontrou um cenário propício para pautar no Conselho Nacional de Educação – CNE as Diretrizes Curriculares para a Formação na Educação Superior dos/as Funcionários/as da Educação, aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº. 2/2016.

Com 15 *considerandos*, as Diretrizes Curriculares para a Formação na Educação Superior dos/as Funcionários/as da Educação representam um avanço ao explicitar, entre outras questões: a necessidade de articulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e os conhecimentos, conteúdos e experiências articulados às áreas de formação e atuação dos/das funcionários/as; os princípios norteadores da formação inicial e continuada nas respectivas áreas de formação e atuação, como a sólida formação teórica e interdisciplinar; a unidade teoria-prática; o trabalho coletivo e interdisciplinar; o compromisso social e a valorização do/da profissional da educação; a gestão democrática; a avaliação e regulação dos cursos de formação; a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento profissional dos/das funcionários/as da educação básica; o papel estratégico das instituições educativas nas áreas de formação e atuação dos/das funcionários/as; o fato de que a ação educativa desenvolvida pelos/as funcionários/as

se configura como processo pedagógico intencional e metódico; o reconhecimento dos movimentos em prol da construção da identidade dos/das funcionários/as da educação, de modo a superar a invisibilidade social, a subalternidade política, a marginalidade pedagógica, a subvalorização salarial e a indefinição funcional, ao afirmar seu papel de profissionais da educação e sua atuação técnico-pedagógica nas instituições de educação básica e nos sistemas de ensino; e as perspectivas de articulação de projetos curriculares de nível superior com experiências de formação em nível médio, normatizadas na Área 21 da educação profissional (BRASIL, 2010).

Nessa mesma esteira, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Resolução nº. 7.415/2010), dispondo sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profuncionário, com a finalidade de organizar a formação dos/das profissionais da educação das redes públicas da educação básica, em regime de colaboração entre União, estados e municípios. Entre os princípios dessa política, destacam-se: articulação entre os entes federados, sistemas de ensino, MEC e instituições formadoras; articulação entre teoria e prática no processo de formação, pautada no domínio de conhecimentos científicos e específicos segundo a função desempenhada; articulação entre formação inicial e continuada; valorização e compreensão dos/das profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e reconhecimento do trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2010).

A articulação dos/as funcionários/as da educação em seus sindicatos e a ação da CNTE avançaram na luta pela valorização da categoria, a ser traduzida em políticas de estímulo à profissionalização, formação inicial e continuada, jornada única de trabalho, planos de carreira, progressão, remuneração e condições dignas de trabalho. É importante ressaltar que todos esses avanços na profissionalização e formação na educação superior ocorreram durante o governo Lula (2003-2010) e o governo Dilma Rousseff (2011-2016).

Além da aprovação das Leis nº 12.014/2009 e nº 12.796/2013, já citadas, destaca-se também o Plano Nacional de Educação – PNE, de 2014-2024 (Lei nº. 13.005/2014), que, no que se refere aos/às funcionários/as da educação, avançou em relação ao PNE anterior (2001-2010), ao assegurar, na meta 18, a existência de planos de carreira, no prazo de dois anos, “para os/as profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e para o plano de carreira dos/as profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional” (BRASIL, 2014). Entre as estratégias, consta que, até o início do terceiro ano de vigência do PNE, no mínimo 50% dos/das profissionais não docentes deveriam estar em cargos de provimento efetivo e em exercício nas redes escolares, assim como a previsão, nos planos de carreira, de licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*, e a realização de censo dos/as profissionais da educação básica não docentes.

A aprovação de leis, mesmo que sua materialização não consiga ainda atender à demanda por formação e profissionalização, é expressão da luta organizada dos/das funcionários da educação básica e da articulação das entidades de representação da categoria nas diferentes esferas administrativas. Nesse cenário, destaca-se o movimento dos Profissionais de Apoio Administrativo Educacional, no estado do Mato Grosso, na busca por formação em educação superior, que será tratado na seção seguinte.

A busca por formação do/da profissional de Apoio Administrativo Educacional no estado do Mato Grosso, no período de 1998 a 2013

A partir da reflexão sobre a educação como direito subjetivo e que a formação é uma necessidade dos/as trabalhadores/as em questão, a Confederação Nacional dos/as Trabalhadores/as em Educação – CNTE, ainda nos anos de 1980 (quando era Confederação Brasileira de Professores – CBP), iniciou o debate acerca da formação desses/as trabalhadores/as da educação, considerando o plano de carreira e valorização profissional. Esse debate emergiu em função da necessidade da unificação sindical e da percepção de que tais trabalhadores/as poderiam contribuir no movimento sindical e no espaço da escola como educadores/as, ancorados em um amplo conceito de educação, que não se resume apenas à sala de aula com o professor/a.

Em 1987, depois de muito debate, houve a unificação sindical no Congresso do SINTEP-MT, entre o sindicato docente e o dos/das funcionários/as de escola – a quem doravante nos referiremos como profissionais de Apoio Administrativo Educacional – AAE, por ser essa a nomenclatura utilizada no estado do Mato Grosso. A partir desse momento, a luta por formação, valorização e democratização do espaço escolar ganhou novo fôlego.

A articulação das duas categorias possibilitou a aprovação no estado da Lei nº 50/1998, que reconheceu os/as funcionários/as da escola como profissionais da educação, estabelecendo um plano de carreira e determinando os mesmos piso salarial e jornada de trabalho, com direito à formação. Isso desencadeou o processo de formação dos/das profissionais AEE (ANDRADE, 2017). Possibilitou igualmente a aprovação da Lei Estadual nº 7.040/1998, que estabeleceu a gestão democrática, com a eleição pelo voto direto de diretor/a e constituição do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar – CDCE nas unidades escolares do ensino público no estado. Esse foi um passo significativo na luta dos/das profissionais AEE, uma vez que possibilitou o direito de se candidatarem e se elegerem para a função de diretor/a de escola, além de garantir um lugar no CDCE para representante do segmento funcionário/a.

Contudo, essa legislação – que avançou para garantir a mesma jornada de trabalho, o piso salarial profissional independente do cargo/função e assento no CDCE para funcionários/as, possibilitando que concorressem ao cargo de presidente/a, secretário/a ou

tesoureiro/a – limitou a candidatura ao cargo de diretor/a de escola de educação básica somente àqueles/as com formação em nível superior. O ingresso na carreira também era diferenciado, com exigência do ensino fundamental apenas para a carreira dos/das profissionais da educação não docentes. Ou seja, o quesito *formação* foi tratado de modo diferenciado “como critério de ingresso, progressão salarial, responsabilidades com a instituição e envolvimento com a comunidade [...]. Fica explícito que as atividades do profissional no cargo de TAE e AAE são extremamente técnicas, limitadas, ressoam como tarefas mecânicas, como produção em série” (ANDRADE, 2017, p. 135).

É nessa arena de disputa por espaço e concepção de formação e profissionalização, que os/as profissionais AAE, por meio do SINTEP-MT, conseguiram a implementação de uma proposta de formação na rede municipal de Cuiabá (na gestão do então prefeito Dante de Oliveira), denominada Projeto de Formação e Profissionalização dos Funcionários da Educação Arara Azul – Projeto Arara Azul. Posteriormente, ao se tornar governador, Oliveira implantou o Projeto Arara Azul em todo o estado do MT, profissionalizando 99% da rede estadual entre os anos de 1995 e 2005. O projeto tinha como objetivo tornar o/a funcionário/a profissional da educação, com identidade de educador/a, para intervir na realidade da escola e refletir sobre o desenvolvimento cognitivo e emocional dos/as educandos/as.

A construção do projeto de profissionalização teve como referência o curso de magistério em nível médio, considerando a necessidade de formação específica, mas mantendo o módulo pedagógico de fundamental importância para a compreensão das partes e do todo da escola. A proposta inicial era composta por três blocos (formação geral, formação pedagógica e formação técnica) e em cada um deles havia uma disciplina introdutória à habilitação (Teorias da Comunicação, Teorias Administrativas, Teorias da Nutrição e Teoria do Espaço Escolar), fazendo o elo entre o conhecimento técnico e o científico.

Nesse período da profissionalização, os/as trabalhadores/as efetivos/as no cargo de Apoio Administrativo Educacional – AAE não possuíam nem o ensino fundamental completo. Isso provocou um movimento gigante em busca da escolarização para que, após a profissionalização, pudessem se enquadrar definitivamente na carreira, conforme o plano de carreira aprovado em outubro de 1998. O fato foi um marco histórico na história da formação dos/as funcionários/as de escola, bem como na história de vida de cada uma das pessoas envolvidas nesse processo.

A profissionalização era realizada nos municípios-polo, com participação voluntária de professores/as da Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT e pelos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação – CEFAPROS. O projeto foi desenvolvido por muitas mãos, de forma coletiva e humanizada, para atender quem realmente precisava da profissionalização (ANDRADE, 2017). Sua finalidade era profissionalizar trabalhadores/as para saírem da invisibilidade social, assumindo o protagonismo no espaço da escola e sendo reconhecidos/as efetivamente como educadores/as.

Em 2005, a partir da experiência pioneira do MT, a CNTE e a Secretaria de Educação Básica do MEC – SEB/MEC, promoveram um movimento para estabelecer as habilitações dos/as funcionários/as em cursos técnicos no catálogo nacional de cursos profissionalizantes de nível médio. Em 2006, a profissionalização ganhou dimensão nacional com a instituição, pelo Governo Federal, da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, por meio do Decreto nº. 7415/2010, que dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profucionário². Também no período em tela, foi ofertado para o/a profissional AEE o projeto de formação continuada Sala de Educador, criado pela Secretaria de Educação/MT, inicialmente para atender o/a profissional docente.

Partimos do princípio de que a educação é condição fundamental para a evolução humana, de forma plena e integral. Sendo assim, são fundamentais o debate, a articulação e a busca pela formação, para garantir o direito à educação pública e gratuita, pautada na justiça e na fraternidade humana. Assim, a formação dos/as profissionais AAE deve ser pensada a partir do fazer específico da função e deve se ampliar-se, unindo trabalho técnico e intelectual, para alcançar os objetivos mais amplos do processo educativo em todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica. Segundo Dermeval Saviani e Newton Duarte, “a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isso significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem” (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 12). E acrescentam:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 49).

Essa ponderação reforça a importância da formação dos profissionais AAE como profissionais da educação que são. O trabalho educativo requer profissionais da educação capazes de contribuir intencionalmente com a formação humana, que articulem trabalho manual e intelectual, bem como trabalho técnico e pedagógico. Para isso, é necessária uma formação que, além do que é específico da função, possibilite ao/a profissional do AAE assumir a condição de educador/a, intervir e/ou contribuir com a elaboração do projeto político-pedagógico da escola, participar do CDCE, ser diretor/a de escola de educação básica, entre outras vivências no interior da escola. Isso requer uma formação universitária, pois, de acordo com Ildeu Coêlho (2011),

o ensino superior, os cursos e as aulas realizam seu ser e afirmam sua identidade à medida que se constituem como momentos por excelência de estudo, de questionamento dos conceitos, dos métodos e das articulações de discentes, enfim, de formação que se constrói e se consolida na relação educativa, o que dificilmente

acontecerá sem o convívio dos textos clássicos, com os homens, no sentido genérico do termo, que em suas áreas criaram e criam o saber, as ciências, a tecnologia, a filosofia, as letras e as artes; com o trabalho de criação que deve acontecer nas bibliotecas, no silêncio da leitura, nos laboratórios, nos ateliês, nos palcos e em tantas outras situações que a criação encontra ambiente fértil para eclodir.

A formação superior, universitária, é antes de tudo formação de seres humanos, de intelectuais, de pensadores que a cada momento interrogam o sentido e a gênese do real, do mundo, da humanidade, da sociedade, da teoria e da prática, e que assumem o trabalho de duvidar, de buscar, de investigar, de contestar, num movimento de permanente constituição do pensamento, dos conceitos, das ideias, dos métodos, das teorias (COELHO, 2011, p. 135,138).

Nesse sentido, a formação em nível superior possibilita interrogações acerca das verdades da humanidade, do vivenciado, das práticas e das identidades; e possibilita agir intencionalmente no espaço escolar para o desenvolvimento de um trabalho educativo voltado à plenitude humana. Mesmo sendo essa a concepção que tem orientado as ações do SINTEP-MT e da CNTE ao longo dos anos, o número de profissionais com formação na educação em nível superior – apurado pela antiga Secretaria de Administração SAD/MT –, em 2013, era de apenas 5% entre 10.033 profissionais AAE, enquanto 95% aguardavam a formação específica. Esses 5% que possuíam a formação buscaram-na em áreas distintas da educação, pela ausência da formação específica. Em que pese a demanda por formação em nível superior, ainda não existe curso de graduação plena, específico para o profissional Apoio Administrativo Educacional – AAE em Mato Grosso.

Considerações finais

Este trabalho analisou a busca por formação pelo/a profissional AAE e de que maneira essa formação produz reflexos no trabalho educativo desenvolvido no interior das escolas de educação básica no estado do Mato Grosso, no período de 1998 a 2013. Evidenciou-se que o/a profissional de AAE, independentemente da função desempenhada no espaço da escola, realiza trabalho educativo, ou seja, contribui para a produção de educação em seu sentido ampliado.

Para que o trabalho educativo seja um ato intencional, faz-se necessária e fundamental uma formação que, a partir do que é específico da função, rompa a dicotomia entre trabalho manual (prática) e trabalho teórico (intelectual), considerando que ambos são indissociáveis, complementares e necessários para avançarmos rumo à práxis educativa que contribua para a identidade profissional. É importante, portanto, uma formação em curso superior, à exemplo do Profuncionário. Nesse sentido, as universidades públicas e institutos federais de educação foram imprescindíveis para a implementação dessa política, em que pese sua baixa capilaridade nacional.

O trabalho evidenciou a contradição na Lei Estadual nº 7.040/98, que, por um lado, como avanço, estabeleceu a gestão democrática no estado do MT, a constituição do CDCE com representação dos/das funcionários e a eleição direta para diretor/a de escola da educação básica; mas por outro lado, limitou a candidatura ao cargo eletivo para os/as profissionais da educação com formação em nível superior. Também foi evidenciada a importância da luta dos/das profissionais do AAE, organizados/as no SINTEP-MT e articulados/as ao CNTE. A unificação sindical dos/das profissionais da educação foi um marco na luta pela formação e valorização desse coletivo no estado. Como o estado do Mato Grosso saiu na frente no debate sobre a formação, tendo em vista que o primeiro movimento real em torno da formação de funcionários – com a formação específica – foi em 1996, na rede municipal de Cuiabá; essa foi ofertada, posteriormente, para toda a rede estadual.

O fortalecimento em nível nacional do debate sobre o direito e fundamentos da formação para os/as funcionários/as, a partir da aprovação das Leis nº 12.014/09 e nº 12.796/13, permitiu que as instituições de ensino superior públicas pudessem ofertar tal formação, e não apenas os institutos federais. Contudo, não houve movimento por parte das universidades para realizá-la, restringindo-se ao debate, com exceção de uma universidade em Campo Grande/MS. No estado, confirmamos apenas o projeto Sala de Educador, ofertado pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – CEFAPRO como única ação de formação específica para esse segmento da carreira.

É importante ressaltar o papel do SINTEP-MT, em nível estadual, e da CNTE, em nível nacional, para debater e avançar no movimento pela formação dos/das funcionários/as da educação e para fortalecer a educação brasileira. O cenário político é de frente ampla, mas é preciso avançar no debate neste governo, tanto sobre a formação inicial quanto sobre a formação continuada, bem como discutir um modelo de plano de carreira com valorização salarial para o/a funcionário/a de escola, conforme os incisos V e VIII da Constituição Federal/1988, que garantem plano de carreira e piso salarial para profissionais da educação.

Recebido em: 09/05/2023; Aprovado em: 01/08/2023;

Notas

- 1 Pesquisa realizada por Guelda C. de O. Andrade, vinculada à linha de pesquisa Estado, Política e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, sob a orientação da profa. Dra. Maria das Graças Matins da Silva. A dissertação foi publicada em livro. Disponível em: <<https://sintep.org.br/sintep/admin/uploads/arquivos/0/6132191e2af81livro-o-profissional-de-apoio-administrativo-educacional-e-a-formaa-a-o-compressed.pdf>>.

- 2 Em 2006, o projeto-piloto foi iniciado em alguns estados, com as habilitações em Técnico em Alimentação Escolar, Técnico em Multimeio Didático, Técnico em Meio Ambiente e Manutenção de Infraestrutura Escolar e Técnico em Gestão Escolar.

Referências

- ANDRADE, Guelda Cristina de Oliveira. *O profissional de Apoio Administrativo Educacional e a formação: sementeira para o trabalho educativo*. Cuiabá, Print Gráfica e Editora, 2017.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CEB n. 16/2005*. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar. Brasília, 2005.
- BRASIL. *Lei nº 12.014, 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. 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/12014.htm>. Acesso em: jul. 2023.
- BRASIL. *Lei nº 12.796, 04 de abril de 2013*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. 2013. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm>. Acesso em: jul. 2023.
- BRASIL. *Resolução nº 5, de 3 de agosto de 2010*. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública. 2010. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52010.pdf?query=326/1998-CEE/MS>. Acesso em: jul. 2023.
- BRASIL. *LEI nº13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm>. Acesso em: jul. 2023.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. Por uma outra formação no ensino superior. In: OLIVEIR A, João Ferreira de (org.). *O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 129-142.
- CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. 2 ed. São Paulo: Unesp, 2005.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas, SP: Alínea, 2010.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Karl Marx e a liberdade*. Campinas, SP: Alínea, 2012.
- MONLEVADE, João Antonio Cabral de. História e construção da identidade: compromissos e expectativas. *Retratos da Escola*. Funcionário de escola: identidade e profissionalização, Brasília, v. 3, n. 5, p. 325-337, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei & SAVIANI, Dermeval (org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. p. 223-274.
- SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

Oferta do Profuncionário: *a experiência do Instituto Federal de Goiás*

Profuncionário offer
the experience at the Federal Institute of Goiás

Oferta del Profuncionario:
la experiencia del Instituto Federal de Goiás

 **HELEN PEREIRA***

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Goiânia-GO, Brasil.

 **RUTH APARECIDA VIANA DA SILVA****

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Trindade-GO, Brasil.

 **MILTON FERREIRA DE AZARA FILHO*****

Instituto Federal de Goiás, Goiânia-GO, Brasil.

RESUMO: Toda política voltada para a formação de trabalhadores/as da educação básica encontra-se vinculada a sujeitos/as concretos/as, pertencentes a um contexto histórico no qual concepções de educação e trabalho se articulam a objetivos específicos. A formação inicial e continuada de funcionários/as da educação foi referendada pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, instituindo a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Entendendo que a formação é condição *sine qua non* para a valorização de funcionários/as, o presente texto apresenta as experiências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás com o Programa Profuncionário. Dada sua importância e abrangência para formação, reconhecimento e valorização da categoria, enfatiza-se a necessidade

* Doutora em Letras e Linguística. Diretora do Centro de Formação e Educação a Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. *E-mail:* <helen.pereira@ifg.edu.br>.

** Doutora em Educação e professora efetiva do Instituto Federal Goiano. *E-mail:* <ruth.viana@ifgoiano.edu.br>.

*** Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Técnico de Laboratório em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. *E-mail:* <milton.filho@ifg.edu.br>.

de endossar a luta por valorização e efetivação de políticas de formação inicial e continuada que contemplem as áreas de atuação de trabalhadores/as no espaço escolar.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Funcionários da educação. Políticas de formação e valorização.

ABSTRACT: Every policy aimed at training basic education employees is linked to concrete subjects that belong to a historical context in which conceptions of education and work are articulated to specific objectives. The initial and continuing education of these employees was endorsed by the Decree-law nº 8752, 09/05/2016, which established the National Policy for the Training of Basic Education Professionals. Understanding that training is a *sine qua non* condition for the appreciation of employees, this text presents the experiences of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás with the *Profuncionário* Program. Given its importance and scope for training, recognition and appreciation of the category, we emphasize the need to endorse the struggle for appreciation and implementation of initial and continuing education policies that cover the different areas of employees' work at school.

Keywords: Educational Policies. Education Employees. Training and Appreciation Policies.

RESUMEN: Toda política encaminada a la formación de trabajadores/as de la educación básica está vinculada a temas concretos, que pertenecen a un contexto histórico en el que las concepciones de educación y trabajo se articulan a objetivos específicos. La formación inicial y continua de los/as empleados/as de la educación fue refrendada por el Decreto N° 8.752, de 9 de mayo de 2016, por el que se establece la Política Nacional de Formación de Profesionales de la Educación Básica. Entender que la formación es una condición *sine qua non* para la valorización de los/as empleados/as, este texto presenta las experiencias del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Goiás con el Programa Profuncionário. Dada su importancia y alcance para la formación, reconocimiento y valorización de la categoría, se destaca la necesidad de refrendar la lucha por valorar y poner en práctica políticas de educación inicial y continua que aborden los ámbitos de trabajo de los/as trabajadores/as en el ámbito escolar.

Palabras clave: Políticas Educativas. Empleados/as de Educación. Políticas de Formación y Valoración.

Introdução

A escola é o espaço social de educação formal responsável pela formação do/da cidadão/ã. Assim sendo, todos/as os/as agentes do processo educativo, professores/as e funcionários/as da educação, têm a função precípua de contribuir com a formação dos/das estudantes. As políticas públicas que tratam da formação de quem forma sempre se centrou na figura do/da professor/a. Contudo, dentro dos muros da escola, há vários ambientes formativos para além da própria sala de aula. Isso significa que os/as funcionários/as da educação – porteiros/as, merendeiros/as, cozinheiros/as, secretárias/os e demais trabalhadores/as – são educadores/as e trabalham em prol da educação das crianças e adolescentes atendidos/as. Nesse contexto, é importante atentar-se para a valorização e formação desses/as trabalhadores/as.

A fim de atender a essa demanda essencial, o Profucionário foi criado pela Portaria nº 25/2007 com objetivo de promover a formação dos/das funcionários/as da educação básica, em nível médio, por meio de cursos técnicos em alimentação escolar, infraestrutura escolar, multimeios didáticos e secretaria escolar. A partir de 2010, o Programa foi ampliado como instrumento da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica pelo Decreto nº 7.415/2010 e à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, promulgada pelo Decreto nº 8.572/2016. No Instituto Federal de Goiás –IFG, o programa teve início em 2012. Assim, este texto objetiva descrever a experiência do IFG entre 2012 e 2015, período em que o Profucionário integrou as ofertas da instituição. Para tanto, este relato se organiza em quatro seções, a saber: contextualização histórica, a experiência do Instituto Federal de Goiás, a materialidade do processo educativo no Profucionário pelo IFG, quem foram os/as sujeitos/as do Profucionário no IFG. Ao final, teceremos algumas considerações visando lançar luz e enfatizar a importância do tema em tela.

Contextualização histórica

A formação dos/das funcionários/as da educação básica é uma demanda histórica que ganhou visibilidade na agenda política, a partir dos movimentos pela democratização da educação, na década de 1980. A Portaria nº 25, de 31 de maio de 2007, que instituiu o Profucionário, apresenta, em seu art. 2º:

O Profucionário tem por objetivo promover, por meio da educação a distância, a formação profissional técnica em nível médio de funcionários que atuam nos

sistemas de ensino da educação básica pública, com ensino médio concluído ou concomitante a esse, nas seguintes habilitações:

I - Gestão Escolar;

II - Alimentação Escolar;

III - Multimeios Didáticos;

IV - Meio Ambiente e Manutenção da Infra-estrutura Escolar (BRASIL, 2007).

A proposta inicial do programa cedeu lugar ao Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, que instituiu a *Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público* – Profuncionário. O Decreto regulamenta a oferta de formação técnica de nível médio para trabalhadores/as da educação básica em seis áreas específicas, conforme disposto em seu art. 6º:

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

I - Secretaria Escolar;

II - Alimentação Escolar;

III - Infraestrutura Escolar;

IV - Multimeios Didáticos;

V - Biblioteconomia; e

VI - Orientação Comunitária (BRASIL, 2010).

A partir desse programa, a luta pela valorização e políticas de formação dos/das funcionários/as da educação intensificou-se. O Decreto nº 7.415/2010 foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que instituiu a *Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica*:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2016, p. 5-6).

O Decreto nº 8.752/2016 considera como profissionais da educação básica as três categorias de trabalhadores/as já citados no art. 61 da LDB/1996, no art. 1º:

§ 1º Para fins deste Decreto, consideram-se profissionais da educação básica as três categorias de trabalhadores elencadas no art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados (BRASIL, 2016).

No referido Decreto, no art. 11, incisos II e V, consta o apoio *técnico e financeiro* do Ministério da Educação – MEC nos cursos de formação técnica de nível médio e superior para os/as trabalhadores/as em educação – funcionários/as da educação, outrora previsto no art. 6º do então revogado Decreto nº 7.415/2010:

Art. 11. No âmbito dos planos estratégicos a que se refere o inciso I do caput do art. 7º, o Ministério da Educação apoiará técnica ou financeiramente, conforme o caso:

[...]

II - cursos de formação inicial necessários para cada categoria dos profissionais da educação, decorrentes das demandas para as diferentes funções que desempenham;

[...]

V - cursos de formação técnica de nível médio e superior nas áreas de Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos, Biblioteconomia e Orientação Comunitária, podendo este rol ser ampliado conforme a demanda observada e a capacidade da rede (BRASIL, 2016).

Revisitar os marcos legais que norteiam os parâmetros e diretrizes nacionais para a formação dos/das trabalhadores/as da educação básica ratifica a defesa de um processo formativo que contribua para o avanço qualitativo dos índices educacionais brasileiros. Formar e valorizar o/a profissional da educação é essencial para uma escola efetivamente educadora, haja vista ser o espaço no qual se vive educação em todos os ambientes, com e por meio de todos/as os/as agentes escolares. A educação formal, dentro da sala de aula, ganha nuances ‘desformalizadas’, e não menos educativas, fora dela, nos limites físicos da escola.

O direito à formação dos/das trabalhadores/as da educação básica precisa ser considerado. Caso contrário, será um dos fatores contribuintes para a precarização do processo educativo. Há que se resistir contra as forças hegemônicas que teimam em impedir o acesso à formação inicial e continuada dos/das funcionários/as da educação, confirmando e acelerando o processo de terceirização já em curso em todo o Brasil. Nesse contexto, o protagonismo destes/as profissionais pode ser endossado pelas iniciativas das instituições públicas de educação na oferta de cursos que vão ao encontro de suas demandas e necessidades formativas, em consonância com o momento histórico educacional contemporâneo. Assim como os/as professores/as, os/as funcionários/as da educação devem estar

igualmente preparados/as e em contínuo processo formativo, a fim de contribuírem com os desafios que se apresentam nos diferentes tempos e contextos escolares.

A experiência do Instituto Federal de Goiás

A oferta dos cursos do Profuncionário em Goiás se efetivou de 2007 a 2012, por iniciativa da Secretaria Estadual de Educação e seus Núcleos de Educação a Distância – EaD em muitas cidades do estado, sob supervisão da Secretaria de Educação Básica do MEC, habilitando como técnicos/as alguns/umas milhares de funcionários/as que se constituíram como os/as primeiros/as profissionais da educação dessa categoria. Com a passagem da coordenação nacional para a SETEC, o IFG assumiu a responsabilidade da oferta.

Conhecer a experiência do Instituto Federal de Goiás na oferta do Profuncionário passa por compreender as dimensões organizacionais, didático-pedagógicas e sociais que permearam a oferta do programa no IFG. Analisar sua organização, a materialização do processo educativo e seus/suas protagonistas, trabalhadores e trabalhadoras da educação, possibilita tecer um panorama do que foi essa experiência ampla no IFG.

O Profuncionário contou com cinco ofertas (turmas), com entradas entre setembro de 2012 e outubro de 2015. A última oferta encerrou suas atividades em março de 2017. Em todas as turmas, foram oferecidas as quatro habilitações: Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos e Secretaria Escolar. A seguir, apresentamos uma contextualização numérica/quantitativa do programa no IFG:

Tabela 1 - Turmas do Profuncionário no Instituto Federal de Goiás

Turma (oferta)	Início	Fim	Nº de estudantes matriculados	Nº de concluintes	% de concluintes
2012/2	Setembro de 2012	Dezembro de 2013	809	528	65,2%
2013/1	Março de 2013	Julho de 2014	1237	714	57,7%
2013/2	Outubro de 2013	Dezembro de 2014	1015	449	44,2%
2014/2	Fevereiro de 2015	Junho de 2016	761	341	44,8%
2015/2	Outubro de 2015	Março de 2017	665	347	52,1%
Total de Estudantes			4.487	2.379	53%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados disponibilizados pelo sistema acadêmico do IFG, 2023.

A partir dos números apresentados, necessário se faz tecer uma breve consideração acerca da oferta do Programa. Destacam-se, desses dados, o percentual de 53% de estudantes matriculados/as e o número de 2.379 funcionários/as da educação no estado de Goiás concluintes da formação técnica em sua área de atuação. Esse número representa um ganho significativo para a formação dos/das funcionários/as efetivos/as e em exercício, para a sua participação plena nos processos democráticos das escolas públicas e para a melhoria da qualidade da educação em Goiás. No entanto, também chamam a atenção, os dados da evasão. Nesse caso, cabe destacar algumas especificidades dos cursos do Profucionário. Os cursos técnicos subsequentes ao ensino médio em Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos e Secretaria Escolar têm a duração de 18 meses. Foram estruturados e desenvolvidos na modalidade a distância, para um público de estudantes trabalhadores/as, em grande parte, da modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, com muitas vivências e experiências. Esses/as jovens e adultos/as não puderam frequentar a escola na idade regular, não tiveram a oportunidade de concluir a escolaridade básica.

Os/As estudantes/trabalhadores/as da EJA acumularam experiências ao longo da jornada de vida e de trabalho. Contudo, a maioria não apresenta grande desenvoltura ao lidar com as tecnologias digitais, imprescindíveis para a educação a distância. É importante mencionar que estudar a distância exige habilidades fundamentais ao desenvolvimento da aprendizagem na modalidade: domínio mínimo das ferramentas digitais do ambiente virtual de ensino e aprendizagem; autonomia, proatividade, disciplina na condução de seu processo de aprendizagem e habilidades linguístico-comunicativas, haja vista a escrita ser o principal meio de comunicação entre os/as agentes do processo educativo a distância. Não é esperado, entretanto, que os/as estudantes iniciem o curso com todas as habilidades supracitadas desenvolvidas. Tais conhecimentos e práticas podem ser ensinadas, aprendidas e aprimoradas durante o curso. Entretanto, nem todos os/as estudantes conseguem se adaptar a esse novo modo de aprender e se desvencilhar da tradição educacional dominante.

A permanência e o êxito dos/das estudantes sofrem influências de uma série de fatores, desde questões pessoais até questões de logística e gestão do curso. Contudo, apesar de não ser possível ignorar tais fatores, a adaptação à modalidade e a relação professor/a-estudante (proximidade pedagógica) são determinantes. A partir dessas considerações gerais sobre a oferta do Programa no IFG e as especificidades da modalidade em que foi realizado, é possível pormenorizar os dados apresentados.

Na tabela abaixo é apresentado o quantitativo de estudantes matriculados/as em cada habilitação:

Tabela 2 - Quantitativo de estudantes por habilitação.

Habilitação	Quantitativo	% em relação ao total	Concluintes	% de concluintes
Alimentação Escolar	1274	28,39%	808	63,4%
Infraestrutura Escolar	1238	27,59%	732	59,1%
Multimeios Didáticos	852	18,99%	348	40,8%
Secretaria Escolar	1123	25,03%	491	43,7%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados disponibilizados pelo sistema acadêmico do IFG, 2023.

As habilitações em Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Secretaria Escolar se aproximam em quantidade de estudantes, seguidas de Multimeios Didáticos. O percentual de concluintes por habilitação, entretanto, é substancialmente maior nos cursos de Alimentação Escolar e Infraestrutura Escolar, perfazendo um total de 61% em relação ao número de estudantes matriculados/as. Multimeios Didáticos e Secretaria Escolar, por outro lado, apresentam uma média de 42% de concluintes, o que resulta em um percentual 31,1% menor que a média das outras duas habilitações.

Os cursos realizados na modalidade a distância contam, em sua estrutura, com atividades obrigatórias presenciais. Assim, os Polos de Apoio Presencial foram fundamentais para a execução do Programa no IFG. Eles se constituem de espaços para realização de atividades administrativas e pedagógicas com vistas a apoiar os cursos ofertados. No IFG, os polos foram constituídos em seus próprios Câmpus, com exceção do polo Goiânia-NTE, situado no Núcleo de Tecnologia Educacional da Prefeitura de Goiânia. Este polo fez parte apenas da primeira turma (2012/2). A distribuição de polos por turma teve a seguinte configuração:

Quadro 1 - Distribuição das turmas por polo

Turma (oferta)	Polos de apoio presencial
2012/2	Câmpus Aparecida de Goiânia
	Câmpus Goiânia
	Núcleo de Tecnologia Educacional - NTE
2013/1	Câmpus Aparecida de Goiânia
	Câmpus Goiânia
	Câmpus Anápolis
	Câmpus Luziânia
	Câmpus Cidade de Goiás
	Câmpus Uruaçu

Turma (oferta)	Polos de apoio presencial
2013/2	Câmpus Aparecida de Goiânia Câmpus Goiânia Câmpus Anápolis Câmpus Luziânia Câmpus Cidade de Goiás Câmpus Uruaçu Câmpus Formosa Câmpus Inhumas
2014/2	Câmpus Águas Lindas Câmpus Aparecida de Goiânia Câmpus Goiânia Câmpus Goiânia Oeste Câmpus Anápolis Câmpus Luziânia Câmpus Uruaçu Câmpus Formosa Câmpus Senador Canedo Câmpus Valparaíso de Goiás
2015/2	Câmpus Aparecida de Goiânia Câmpus Goiânia Câmpus Goiânia Oeste Câmpus Anápolis Câmpus Luziânia Câmpus Uruaçu Câmpus Formosa Câmpus Senador Canedo Câmpus Valparaíso de Goiás

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados disponibilizados pelo sistema acadêmico do IFG, 2023.

Dos 14 Câmpus do IFG, apenas Jataí e Itumbiara não foram polos de apoio presencial em uma das turmas do Profucionário. Além da infraestrutura própria dos Câmpus, com laboratórios de informática, auditório, biblioteca e salas de aula, cada polo também dispunha de uma sala para atendimento presencial de estudantes. Para isso, o IFG, por meio da Diretoria de EaD, com recursos oriundos da Rede e-Tec, adquiriu um conjunto de computadores, monitores, mesas e cadeiras (sete para cada polo). Além desses equipamentos, cada polo recebeu um conjunto com microfone de mão, câmera de mão e caixa de som para auditório, para serem utilizados nas aulas presenciais, caso necessário.

A equipe de bolsistas que compôs o Profuncionário no IFG – formada por tutores/as presenciais, tutores/as a distância, coordenadores/as de tutoria, professores/as formadores/as, professores/as pesquisadores/as, equipe multidisciplinar, coordenadores/as de curso, coordenadores/as de polo, coordenador/a adjunto/a e coordenador/a geral – teve essencial importância na materialização do Programa na instituição. Ao todo, foram 426 profissionais durante os quatro anos e seis meses.

Além da equipe de bolsistas, a então Coordenação de Educação a Distância, que em 2014 passou a ser Diretoria, contava com profissionais de informática, apoio administrativo e pedagógico, que, juntamente à equipe de bolsistas, contribuíram sobremaneira para a execução operacional, acadêmica e pedagógica do Programa.

A materialidade do processo educativo no Profuncionário pelo IFG

Por ser um programa oferecido na modalidade a distância, o Profuncionário foi inteiramente operacionalizado por meio de um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem – AVEA. Esses ambientes constituem-se como espaços virtuais interativos, desenvolvidos com finalidades educativas, utilizados como espaços para o compartilhamento de materiais didáticos, e que oferecem meios para interação, colaboração, mediação e avaliação da aprendizagem (ARAÚJO & PEIXOTO, 2013; ANJOS, 2013). Partindo-se de uma compreensão mais ampla desses espaços educativos em rede, Cláudia Araújo e Joana Peixoto (2013) compreendem os AVEA como

espaços da World Wide Web (WWW) que podem ser utilizados como um ambiente de aprendizagem. Considera-se, então, ambiente de aprendizagem a articulação entre espaço, tempo e dispositivos que objetivam a promoção de situações de aprendizagem. [...] são espaços virtuais, 'salas de aula *online*', onde se realizam projetos de educação, ou seja, são desenvolvidas atividades educativas por meio de cursos realizados a distância ou de forma semipresencial (ARAÚJO & PEIXOTO, 2013, p. 151-152).

Existem diversos ambientes virtuais desenvolvidos exclusivamente com finalidades educativas, tais como o *Moodle*, *Blackboard*, Google Sala de Aula, entre outros. O *Moodle* é, por diversas características, um dos AVEA com maior aceitação entre as instituições de educação. O IFG operacionalizou o Profuncionário por meio do AVEA *Moodle*.

Nesse AVEA, entre 2012 e 2017, foram criadas 340 salas virtuais, cada uma representando uma disciplina no *Moodle*. A sala virtual, ou sala de aula virtual, é o espaço formado por blocos, tópicos, recursos e atividades. É por meio dela que estudantes, professores/as e demais agentes do processo educativo interagem, participam e co-constroem o conhecimento. A sala virtual é o local onde as aulas efetivamente acontecem no *Moodle*.

O processo de planejamento e concepção das disciplinas foi conduzido em duas etapas: a primeira pautou-se por planejamento, organização e construção dos materiais didáticos, das atividades e das estratégias de interação e avaliação; a segunda etapa, por sua vez, contou com

a revisão do que foi desenvolvido na etapa anterior e a posterior montagem das salas virtuais no *Moodle*.

O planejamento e a concepção das disciplinas eram realizados pelo/a professor/a formador/a com o apoio de uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais da área pedagógica, de audiovisual e revisão de textos. Cabia ao/à professor/a formador/a o desenvolvimento de uma série de documentos de apoio, bem como dos materiais didáticos, atividades e avaliações. Todo o processo de planejamento e desenvolvimento desses materiais era feito com o acompanhamento e o apoio dos/das profissionais da equipe multidisciplinar.

A montagem das salas virtuais no *Moodle* era feita somente após a validação dos materiais anteriormente desenvolvidos. Essa etapa consistia na revisão textual e na análise de todos os materiais e atividades, antes de serem postados no *Moodle*. A ação era necessária para que as disciplinas estivessem organizadas e adequadas metodologicamente ao público. Após a validação, partia-se para a montagem da sala virtual no *Moodle*, realizada pelo/a professor/a formador/a com o apoio da equipe multidisciplinar.

Um ponto que merece ser destacado é a organização das salas virtuais no *Moodle*. Desde o início do Programa Profucionário no IFG, adotou-se um formato padrão de organização e disposição dos materiais e das atividades nas salas. Tal padronização permitiu que os/as estudantes se habituassem às posições dos materiais e atividades das disciplinas, facilitando sua navegação no AVEA. Isso só foi possível pelo trabalho conjunto entre os/as professores/as formadores/as e a equipe multidisciplinar.

Importante mencionar a pluralidade dos materiais didáticos disponibilizados aos/às estudantes: livros impressos, livros digitais, videoaulas e apresentações no formato PDF. No início de cada turma, todos/as os/as estudantes recebiam 17 livros impressos, um para cada disciplina. Também eram disponibilizados, nas salas virtuais, os mesmos livros em formato digital. Os livros eram compostos por unidades de estudo e serviam como material didático de referência para a condução de todas as disciplinas. Cada disciplina era composta por três a quatro semanas de estudo, representadas no *Moodle* por tópicos. Com base no livro da disciplina, o/a professor/a formador/a disponibilizava em cada tópico uma síntese das unidades de estudo, de modo que, além do próprio conteúdo do livro, os/as estudantes tivessem acesso à uma apresentação, no formato PDF, de todo o conteúdo abordado naquele tópico. Para completar, cada tópico continha uma videoaula desenvolvida pelo/a professor/a formador/a da disciplina com o intuito de apresentar o conteúdo das unidades de estudo para aquele tópico, assim como explicar os instrumentos avaliativos ali contidos.

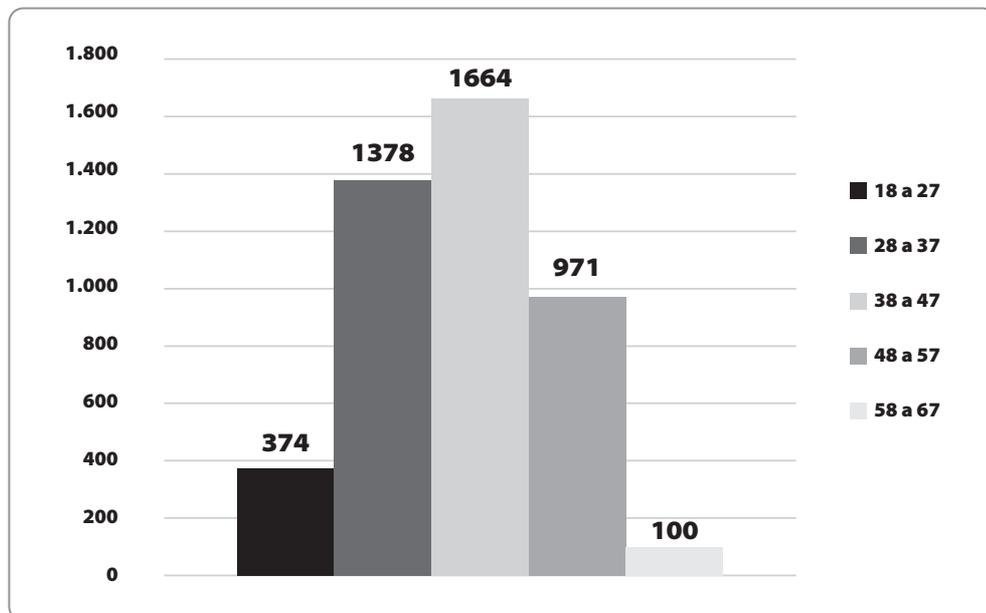
Além dos momentos assíncronos no *Moodle*, encontros presenciais eram realizados nos polos de apoio presencial, aos sábados, com a condução dos/das tutores/as presenciais e das coordenações de polo, no início ou no fim de cada disciplina. A dinâmica das aulas envolvia a apresentação do conteúdo da disciplina, geralmente por meio de uma videoaula gravada pelo/a professor/a formador/a e pela discussão e apresentação, por parte dos/das tutores/as, de toda a composição da disciplina. Por meio desses encontros, também eram aplicadas atividades em grupo e avaliações presenciais.

A dinâmica de atendimento presencial durante a semana também contribuiu sobremaneira para o êxito do Programa no IFG. Cada polo disponibilizava aos/as estudantes um cronograma com horários para atendimento dos/das tutores/as presenciais, de modo que pudessem tirar dúvidas e utilizar a estrutura tecnológica disponível. Essa era uma dinâmica frequente, visto que grande parte dos/das estudantes não dispunha de equipamentos adequados (computador com acesso à Internet) para a realização dos cursos, bem como apresentavam dificuldades em relação à informática e à utilização das ferramentas tecnológicas.

Quem são os sujeitos do Profucionário no IFG?

Os/As estudantes do Profucionário, trabalhadores e trabalhadoras em efetivo exercício na educação, “são pessoas adultas, [...] com larga vivência nas rotinas de suas funções. São pessoas que sabem um saber construído na vivência cotidiana de seu fazer. Sabem um saber fazer que exprime competências adquiridas e construídas no próprio fazer” (BRASIL, 2015, p. 73). Carregam consigo vivências, experiências, saberes diversos, culturas distintas, memórias e são “sujeitos históricos com direito a saberem-se e ao conhecimento produzido pela humanidade” (GANDARA, 2020, p. 7). Para que se compreenda quem foram os/as sujeitos/as do Profucionário no IFG, partiremos, inicialmente, ao recorte etário dos/das estudantes.

Gráfico 1 - Faixa etária dos/das estudantes do Profucionário no IFG

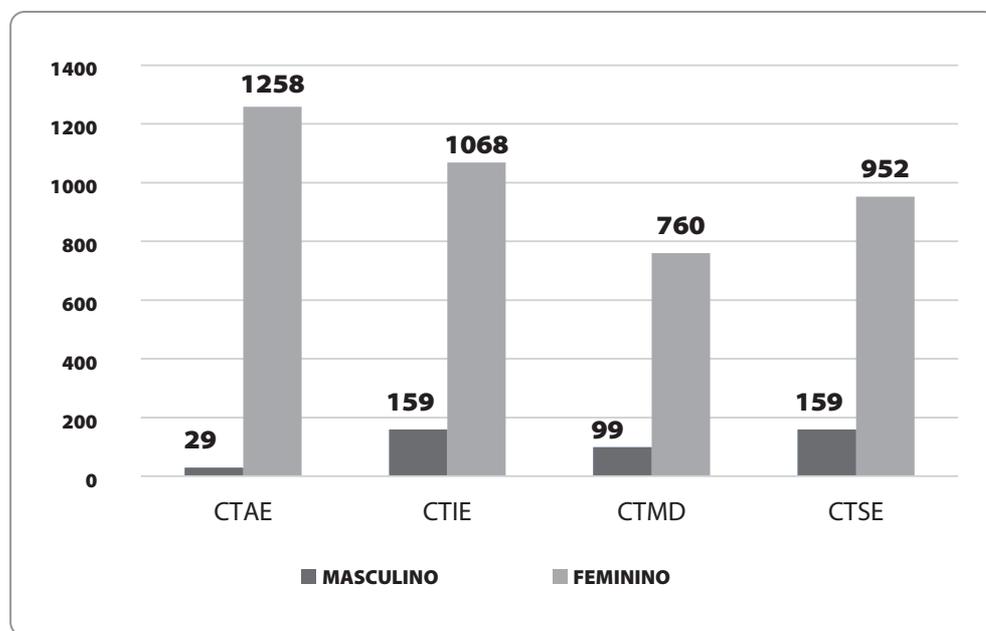


Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados disponibilizados pelo sistema acadêmico do IFG, 2023.

É preciso ressaltar, primeiramente, que as idades aqui elencadas se referem ao momento em que os/as estudantes iniciaram seus estudos no Profucionário. A faixa etária com o maior número de estudantes é a de 38 a 47 anos, correspondendo a 37% do total. Em seguida, apresenta-se a faixa etária de 28 a 37 anos, com 30,7% do total de estudantes. Em terceiro lugar, a faixa etária de 48 a 57 anos, correspondendo a 21,6% do total. Por fim, as faixas etárias de 18 a 27 e 58 a 67 anos, correspondendo, respectivamente, a 8,3% e 2,2% do total de estudantes. 40,2 anos foi a idade média com a qual os/as estudantes iniciaram os estudos no Profucionário no IFG.

O recorte por gênero é outro quesito importante para desvelar os/as sujeitos/as do Profucionário no IFG.

Gráfico 2 - Número de estudantes por gênero



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados disponibilizados pelo sistema acadêmico do IFG, 2023.

Do total de estudantes nas 5 turmas, 90% (4.038) são do gênero feminino e 10% (449) do gênero masculino. Ao analisar cada uma das habilitações, constata-se que o Curso de Alimentação Escolar foi o que teve a maior diferença entre mulheres e homens, ou seja, 97,75% do gênero feminino e apenas 2,25% do gênero masculino. As demais habilitações, juntas, apresentam um quantitativo médio de 87% de estudantes do gênero feminino e 13% do gênero masculino.

Considerações finais

A experiência com a oferta dos cursos do Programa Profucionário no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG foi um desafio para a instituição, pois constituiu-se a primeira experiência na modalidade de educação a distância. As especificidades do público envolvido e da modalidade a distância exigiram adaptação, organização, acompanhamento e aprendizado constantes por parte da equipe responsável por essas ofertas. Ao final, a experiência do IFG com o Programa foi muito exitosa, tanto em quesitos numéricos quanto na efetivação e fortalecimento de laços afetivos-pedagógicos.

A oferta do Profucionário no IFG endossou a missão institucional de oferecer formação para a classe trabalhadora e enfatizou a importância do atendimento aos/as funcionários/as da educação básica. A abrangência e o alcance do Programa ratificam a necessidade de que a luta pela valorização e efetivação de políticas de formação inicial e continuada que contemplem as áreas de atuação desses/as trabalhadores/as no espaço escolar seja uma regra e não uma exceção, ou seja, que se torne uma política de Estado e não uma política de governo ofertada esporadicamente. Essa valorização passa pela continuidade da oferta de cursos técnicos subsequentes de nível médio e a ampliação da formação para os/as funcionários/as da educação por meio da oferta de cursos superiores de tecnologia que contemplem as habilitações ofertadas no Programa, seja por meio de Programas governamentais, seja por iniciativa própria das instituições públicas de educação profissional e tecnológica.

Recebido em: 01/05/2023; Aprovado em: 31/07/2023.

Referências

ANJOS, Alexandre Martins dos. Tecnologias da informação e da comunicação: aprendizado eletrônico e ambientes virtuais de aprendizagem. In: MACIEL, Cristiano (org.). *Educação a Distância: ambientes virtuais de aprendizagem*. Cuiabá: Edufmt, 2013.

ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos & PEIXOTO, Joana. Docência “online”: possibilidades para a construção colaborativa de um ambiente de aprendizagem. In: TOSCHI, Mirza Seabra (org.). *Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem: múltiplas visões*. Anápolis: UEG, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Gerais: Profucionário*. 3 ed. Cuiabá: MEC, 2015.

BRASIL. *Portaria nº 25, de 31 de maio de 2007*. Institui o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - PROFUNCIÓNÁRIO, e dá outras providências. Brasília, 01 jun. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/profunc_port25.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010*. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm>. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em: 21 fev. 2023.

GANDARA, Lemuel da Cruz. *Educação de Jovens e Adultos Mediada pelas TDIC*. Goiânia: IFG, 2020. 43 p. Disponível em: <[https://www.ifg.edu.br/attachments/article/19169/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20mediada%20pelas%20TDICs%20\(12-01-2021\).pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/19169/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20mediada%20pelas%20TDICs%20(12-01-2021).pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2023.

A (des)consideração de funcionários/as da educação básica nas produções científicas: *uma discussão a partir do conceito de divisão social do trabalho*

The (dis)consideration of basic education employees in scientific productions:

a discussion based on the concept of social division of labor

La (des)consideración de los/as empleados/as de la educación básica en las producciones científicas:

una discusión basada en el concepto de división social del trabajo

 **ROSIMAR SERENA SIQUEIRA ESQUINSANI***

Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo-RS, Brasil.

 **SIDINEI CRUZ SOBRINHO****

Instituto Federal Sul Riograndense, Passo Fundo-RS, Brasil.

RESUMO: Ao constatar o relativo silenciamento da academia em relação a funcionários/as da educação básica pública, este texto objetiva problematizar o conceito de *divisão social do trabalho*, a partir da obra de Karl Marx, para discutir *sujeitos/as, papéis e lugares* no cotidiano laboral da educação básica. Demonstra-se empiricamente a escassa produção científica com discussões sobre funcionários/as da educação básica, num *corpus* de pesquisa teórica combinado com revisão bibliográfica de levantamentos realizados na SciELO – *Scientific Electronic Library Online* e nos Anais dos Simpósios da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. O caráter periférico ou alegórico que funcionários/as representam na maioria dos textos permite

* Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. E-mail: <rosimaresquinsani@upf.br>

** Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Passo Fundo e professor de Educação Técnica e Tecnológica no Instituto Federal Sul Riograndense, Campus Passo Fundo, Rio Grande do Sul. E-mail: <sidineisobrinho@gmail.com>

inferir que o tema não exerce centralidade em parte da produção científica. Concluimos com uma provocação: estaria o conceito de divisão social do trabalho reverberando na produção científica quando dedicada aos estudos sobre o trabalho na educação básica?

Palavras-chave: Educação Básica. Funcionários/as. Divisão social do trabalho.

ABSTRACT: By observing the relative silence of the academy in relation to public basic education employees, this text aims to problematize the concept of *social division of labor*, based on the work of Karl Marx, to discuss *subjects, roles and places* in the daily work of basic education. The scarce scientific production is empirically demonstrated with discussions about basic education employees in a corpus of theoretical research combined with a bibliographic review of surveys carried out on SciELO – the Scientific Electronic Library Online – and in the Annals of Symposiums of the National Association of Educational Policy and Administration – ANPAE. The peripheral or allegorical character that these employees represent in most texts allows us to infer that the theme is not central to part of the scientific production. Therefore, we conclude with a provocation: is the concept of social division of labor reverberating in scientific production when dedicated to studies on work in basic education?

Keywords: Basic Education. Employees. Social division of labor.

RESUMEN: Observando el relativo silencio de la academia en relación con los/as empleados/as de la educación básica pública, este texto tiene como objetivo problematizar el concepto de *división social del trabajo*, basado en la obra de Karl Marx, para discutir *sujetos/as, documentos y lugares* en la labor diaria de la educación básica. Demuestra empíricamente la escasa producción científica con discusiones sobre trabajadores/as de la educación básica, en un *cuero* de investigación teórica combinada con una revisión bibliográfica de encuestas realizadas en SciELO – *Scientific Electronic Library Online* y en los Anales de Simposios de la Asociación Nacional de Política y Administración Educativa – ANPAE. El carácter periférico o alegórico que representan los/as empleados/as en la mayoría de los textos permite inferir que el tema no juega un papel central en parte de la producción científica. Concluimos con una provocación: ¿Estaría el concepto de división

social del trabajo repercutiendo en la producción científica cuando se dedica a estudios sobre el trabajo en la educación básica?

Palabras clave: Educación Básica. Empelados/as. División social del trabajo.

Introdução

O texto inicia por um (des)acerto... A intenção inicial repousava em perscrutar as abordagens e pautas da academia sobre os/as funcionários/as da educação básica pública como sujeitos/as partícipes do processo de gestão e organização do cotidiano escolar, considerando proposições e tendências. Todavia, tal intenção se mostrou parcialmente equivocada, conduzindo-nos a uma inquietante observação empírica: a academia – por meio de suas produções, oriundas do esforço científico de pesquisadores/as – mostra-se preocupantemente reticente em relação ao tema dos/das funcionários/as da educação básica.

A partir de tal constatação, objetivamos problematizar circunstancialmente o conceito de *divisão social do trabalho*, examinando sua composição na obra de Karl Marx, no intuito de discutir sujeitos/as, papéis e lugares no cotidiano laboral na educação básica e na produção científica nacional. Tal objetivo é acompanhado pela demonstração empírica da parca presença de produções científicas que envolvem, como tema central, discussões sobre funcionários/as da educação básica. Desse modo, realizamos uma pesquisa com metodologia dialética, embalada pelo procedimento analítico-reconstrutivo e apoiada materialmente por um levantamento documental e bibliográfico.

Para dar materialidade ao *corpus* da pesquisa teórica combinado com a revisão bibliográfica, foi realizada uma pesquisa em bases academicamente reconhecidas: a SciELO - *Scientific Electronic Library Online* e os Anais dos Simpósios da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. Em ambas as bases utilizamos, proceduralmente, a busca de descritores considerando os seguintes termos: ‘funcionários’; ‘trabalhadores da educação’, e ‘profissionais da educação’, no recorte temporal de 2009 a 2021.

A utilização dos termos manejados como descritores na pesquisa encontram seus fundamentos nas seguintes condições: ‘funcionários’ é “a designação estatutária utilizada pela CNTE [Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação] e entidades a ela filiadas, bem como pela autodenominação mais usualmente adotada pelos próprios profissionais, ao longo de suas trajetórias de organização e militância” (DOURADO, 2009, p. 309). Já a designação ‘trabalhadores da educação’ está em acordo com o Art. 61, inciso III, incluído pela Lei nº 12.014, de 2009 e Art. 71, inciso VI da LDB (BRASIL, 1996), enquanto ‘profissionais da educação’ acorda com o Título VI e Art. 70, inciso V da LDB (BRASIL, 1996).

Na SciElo, foram localizados 181 artigos, sendo que os retornos foram complementados pela leitura dos títulos, resumos e, quando necessário, uma leitura atenta do texto. Diante desses filtros, foram obtidos os seguintes resultados: quatro artigos que abordavam tangencialmente o tema e três artigos que abordavam os/as funcionários/as como sujeitos/as da pesquisa. Refizemos a pesquisa com os mesmos descritores – ‘funcionários’, ‘trabalhadores da educação’ e ‘profissionais da educação’ – nos anais dos Simpósios bianuais da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, entre os anos de 2009 e 2021. Os anais foram escolhidos em razão da relevância da ANPAE no cenário acadêmico das pesquisas vinculadas a gestão e administração da educação, bem como do escopo de publicações do Simpósio, indexadas a gestão, organização e administração educacional.

O procedimento de coleta dos dados levou em conta os trabalhos completos, totalizando três mil e três artigos. Apesar da quantidade de artigos publicados nos eventos, apenas dois textos informaram como centralidade estudos sobre funcionários/as da educação básica pública. Em uma rápida leitura dos textos publicados nos anais do evento, encontramos os/as funcionários/as (seja com essa denominação, seja com a denominação de trabalhadores/as ou profissionais da educação) em diversos textos. Tal presença, além de rarefeita, assume contornos de apoio, apêndice ou complemento para textos que falavam sobre a gestão democrática ou órgãos colegiados, como o conselho escolar.

Em sequência, a organização narrativa desta pesquisa desenvolverá duas seções de conteúdo: uma primeira sessão expondo e posicionando o conceito de divisão social do trabalho à luz das teorias marxistas; e uma segunda seção, com discussões sobre sujeitos/as, papéis e lugares no cotidiano laboral da educação básica.

Por fim, cumpre informar que o presente texto se caracteriza como produto de uma pesquisa científica ampliada, que objetiva identificar, catalogar e classificar os indicadores que publicações científicas apontam como intrínsecas a uma gestão educacional democrática; dentre tais indicadores, figuram os/as sujeitos/as partícipes do cotidiano escolar, em diferentes papéis e circunstâncias.

A divisão social do trabalho

A divisão social do trabalho é um dos conceitos fundamentais da teoria marxista, que descreve como as sociedades se organizam para produzir bens e serviços. De acordo com Karl Marx, a divisão do trabalho é um fenômeno histórico que surge com o desenvolvimento das sociedades capitalistas. Nessa seção, discutiremos o conceito de divisão social do trabalho na perspectiva marxista, bem como suas mecânicas para a compreensão da sociedade, utilizando essa categoria teórica com consideração – ou o que estamos

nominando de ‘desconsideração’ – de funcionários/as da educação básica nas produções científicas, justamente como exemplo da divisão social do trabalho no ambiente escolar.

Para Marx, a divisão social do trabalho é o processo pelo qual a produção de bens e serviços é dividida em tarefas específicas, executadas por diferentes indivíduos ou grupos. Essa divisão é baseada nas habilidades e conhecimentos de cada indivíduo e na necessidade de produzir bens e serviços em grande escala. No entanto, Marx argumenta que a divisão social do trabalho não é uma característica inerente à natureza humana, mas uma construção social que surge com a sociedade capitalista. Assim, “A divisão social do trabalho e a formação de classes são duas faces da mesma moeda” (MARX, 2017, p. 195). Tal divisão na sociedade capitalista é caracterizada pela separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Os/As trabalhadores/as manuais são responsáveis pela produção dos bens e serviços, enquanto trabalhadores/as intelectuais, como engenheiros/as e gerentes, são responsáveis pela organização e controle do processo de produção. Isso resulta em uma hierarquia social, na qual trabalhadores/as manuais são subordinados/as a trabalhadores/as intelectuais, que detêm o controle sobre os meios de produção.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 1996, v.2, p. 297).

Além disso, a divisão social do trabalho na sociedade capitalista também resulta na especialização dos/das trabalhadores/as. Isso significa que eles/elas não têm mais controle sobre o processo de produção como um todo, restando-lhes apenas acesso a uma parte particular do processo. Essa especialização resulta na perda da habilidade geral do/da trabalhador/a, que se torna cada vez mais dependente e vinculado/a ao seu papel específico na produção. Portanto, a divisão social do trabalho traz diversas e sérias implicações nas relações de trabalho e transformação material da natureza, bem como na transformação social e cultural, uma vez que separa a dimensão histórica da dimensão ontológica do trabalho.

Para melhor exemplificar a especialização como construção teórica, vamos reproduzir uma metáfora trazida por Marx:

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera (MARX, 2013, p. 255).

Todavia, na medida em que o processo vai se tornando mais complexo e envolvendo um maior número de sujeitos/as, a compreensão da totalidade do trabalho vai ficando também mais rarefeita, permanecendo à disposição do/da trabalhador/a apenas uma parte do todo, Porquanto o/a trabalhador/a está vinculado/a ao seu fazer, a especialização acaba evidenciando, neste fazer, apenas a parte do todo, dando uma pretensa ideia de totalidade ao final do processo:

No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já esteve presente na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, um resultado que já existe idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, a finalidade pretendida, que, como ele bem o sabe, determina o modo de sua atividade com a forma de uma lei; à qual ele tem de subordinar sua vontade (MARX, 2017, p.256).

Orientando a metáfora para o cotidiano da educação básica, se a especialização requerida objetivar a produção de uma de aula, por exemplo, a ação de dar aula passa a ser o ‘todo’ para aquele/a sujeito/a, em detrimento de qualquer outra atividade que favoreça, ao final, a aula a ser ministrada (como atividades de secretaria, apoio e gestão), ou seja, a especialização faz com que a percepção do/da trabalhador/a seja reduzida a sua especialidade.

Apesar de haver certa convergência em relação ao fato de que “uma dada maneira de dividir o trabalho necessário à sociedade e é determinada pelo nível técnico e pelos meios existentes para o trabalho, ao mesmo tempo em que os condiciona” (ANDERY *et al.*, 2014, p. 11), também é certo que à maneira como tal trabalho é dividido incidem posicionamentos, escolhas, valores e lugares sociais, posto que “a forma de organizar o trabalho determina também a relação entre os homens, inclusive quanto à propriedade dos instrumentos e materiais utilizados e à apropriação do produto do trabalho” (ANDERY *et al.*, 2014, p. 11).

Dentro dessa lógica, a divisão social do trabalho, para Marx, tem implicações na compreensão da sociedade capitalista. Em primeiro lugar, ela resulta em desigualdades sociais e infelizes. Os/As trabalhadores/as manuais, responsáveis pela produção dos bens e serviços, recebem salários baixos e têm pouca ou nenhuma participação na tomada de decisões. Por outro lado, trabalhadores/as intelectuais, que controlam o processo de produção, detêm o poder e recebem salários mais altos.

Na obra *A Ideologia Alemã*, Karl Marx e Friedrich Engels são didáticos em relação ao tema:

Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico, e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida. (MARX & ENGELS, 2007, p. 37-38).

Inserese aqui a importância da compreensão da ideia de *mais-valia*, termo cunhado por Marx para descrever a diferença entre o valor que um/a trabalhador/a cria através do seu trabalho e o salário que recebe por ele. De acordo com Marx, a mais-valia é uma fonte de lucro para proprietários/as dos meios de produção, como os/as capitalistas, sendo o excedente gerado pelo trabalho não pago ao/a trabalhador/a e apropriado pelo/a dono/a da empresa. “O trabalho não pago que o operário realiza além do tempo necessário para a produção de seus meios de subsistência e conservação da sua força de trabalho, portanto, o trabalho excedente, é o fundamento da mais-valia” (MARX, 2013, p. 156).

A produção da mais-valia é realizada através do processo de capitalização, no qual trabalhadores/as vendem sua força de trabalho em troca de salário. Segundo Marx, o valor da força de trabalho é determinado pelos custos de reprodução dos/das trabalhadores/as, como alimentação, habitação e saúde. Esses custos, por sua vez, são determinados pelas condições sociais e sanitárias de cada época e lugar. “A mais-valia é uma parcela do valor total produzido pelo trabalho excedente do operário, isto é, do trabalho não pago. É uma parcela do valor criado pelo trabalhador e não remunerada pelo capitalista” (MARX, 2013, p. 157).

A teoria da mais-valia é profundamente importante para a análise crítica do capitalismo. Em primeiro lugar, ela revela a exploração inerente ao sistema, em que trabalhadores/as operam mais do que recebem, enquanto capitalistas obtêm lucros através da apropriação da mais-valia. Essa exploração é vista como a fonte da desigualdade social e da concentração de riqueza nas mãos de poucos/as: “O segredo da auto-expansão do capital reside na apropriação da mais-valia, isto é, do excesso de trabalho, que é pago abaixo do seu valor real” (MARX, 2013, p. 165). Além disso, a teoria da mais-valia tem mecânica para a compreensão das crises do capitalismo. Segundo Marx, as crises são causadas pela superprodução de bens em relação ao poder de compra da população. “A apropriação da mais-valia é a base econômica da dominação de classe” (MARX, 2017, p. 898). Isso ocorre porque a mais-valia apropriada por capitalistas não é suficiente para sustentar o consumo em larga escala, levando a uma demanda insuficiente e ao declínio da produção. Em resumo, a teoria da mais-valia é um conceito fundamental da teoria econômica e política de Karl Marx. Ela revela a exploração inerente ao sistema capitalista, a fonte das crises e a concentração de riqueza nas mãos de poucos. “A mais-valia é um produto histórico que só se torna possível na sociedade burguesa, e que tem como base o antagonismo entre o capital e o trabalho livre” (MARX, 2013, p. 46). A teoria questiona, também, a ideia de que o mercado livre seja uma força autônoma que regula a economia, mostrando que ele é controlado por capitalistas em benefício próprio.

Mesmo que desenvolvido por Karl Marx no contexto do capitalismo industrial do século XIX, seu conceito pode ser aplicado para analisar a exploração no capitalismo contemporâneo. No neoliberalismo, a mais-valia pode ser identificada na forma de remuneração desproporcional dos/das trabalhadores/as em relação ao valor que geram para

seus/suas empregadores/as, na forma de trabalho não remunerado, seja em horas extras não pagas, carga de trabalho excessiva ou expectativa de disponibilidade constante. Por exemplo, profissionais que trabalham em empresas de tecnologia muitas vezes são admitidos/as a uma cultura de trabalho intensa, na qual o tempo de trabalho e a disponibilidade exigida excedem as horas contratadas. Essa pressão pode levar ao esgotamento e à exaustão, e os/as profissionais muitas vezes não recebem uma compensação adequada por esse trabalho extra. *Mutatis mutandis*, aplica-se a mesma lógica a profissionais da educação básica que não são professores/as, e que não podem ser considerados/as menos importantes para a educação, principalmente para a produção científica enquanto sujeitos/as dela.

Se a mais-valia pode ser identificada na forma de baixos salários em relação ao valor que profissionais geram para seus/suas empregadores/as, isso também pode ser observado em profissões como a de professor/a, em que a remuneração muitas vezes não reflete o valor que o/a professor/a agrega à sociedade através da educação e formação de futuros/as cidadãos/ãs. De acordo com pesquisas recentes, essa dicotomia formação \times remuneração reflete-se na remuneração dos/das demais funcionários/as e profissionais da educação (RIBEIRO, 2021), dos/das quais se exige, em muitos casos, igual formação acadêmica à de professores/as, mesmo que ainda menos remunerados/as.

Na educação, o processo de privatização é cada vez maior para os serviços feitos pelos/as profissionais de educação não professores/as. Esses/as ficam ainda mais afastados/as da 'educação' em si e muito mais excluídos/as do trabalho intelectual exigido de profissionais da educação, sejam professores/as ou não. Por consequência, aumenta o abismo entre a inclusão desses/as funcionários/as da educação no processo de produção científica e, portanto, de compreensão e autonomia. Usando outra categoria marxista, a de *alienação*, percebe-se que tais profissionais da educação são cada vez mais alienados/as do processo educativo. Portanto, para além da exploração da mais valia, sob o viés econômico, há também a negação da dimensão ontológica no trabalho desses/as funcionários/as e, por conseguinte, há a negação da própria dignidade humana.

A divisão social do trabalho também resulta na alienação dos/das trabalhadores/as em relação ao processo de produção. Como têm apenas um papel específico na produção, perdem o controle sobre o processo como um todo e se tornam estranhos/as em relação aos produtos que produzem. Marx argumenta que essa alienação resulta em uma perda de humanidade e em uma sensação de impotência em relação à própria vida. Tal divisão também resulta na competição entre trabalhadores/as, pois são especializados/as em tarefas específicas. Como afirma Marx, "A divisão do trabalho é a base da especialização e da produção em massa, mas também é a base da alienação e da exploração" (MARX, 2011, p. 85). E ainda, "a divisão do trabalho dentro da sociedade é concomitante por uma divisão correspondente das condições gerais do trabalho, tais como meios de produção, matérias-primas e instrumentos" (MARX, 2013, p. 103).

Nisso se insere, diretamente, a produção científica entre profissionais da educação e a nítida divisão social do trabalho. Isso porque raramente se entende a produção científica como trabalho que possa ser feito ou que possa envolver a participação de funcionários/as da educação na sua produção. Essa lógica se reproduz, também, entre os/as próprios/as professores/as da educação básica e os/as da educação superior, pois tende-se a priorizar a produção científica de professores/as do ensino superior e não como ‘trabalho’ a ser realizado por professores/as da educação básica. É nesse sentido que passa a ser naturalizada uma divisão do trabalho que não é natural.

Entretanto, tal divisão constitui as relações *dos/das* e *entre os/as* trabalhadores/as em razão de sua atividade laboral, uma vez que

O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (MARX, 2003, p. 05).

Assim, “a divisão do trabalho não apenas produz um estado de coisas em que a exploração se torna inevitável, mas também uma mentalidade que a justifica como natural e inevitável” (MARX, 2013, p. 618), porque “a produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real” (MARX E ENGELS, 2007, p. 93).

Importante retomar, por fim, uma das primeiras premissas colocadas na seção: a de que a divisão social do trabalho não é uma propriedade intrínseca à natureza humana, mas uma construção social que surge com a sociedade capitalista. Ou seja, como construção social e histórica, a divisão social do trabalho pode ser desconstruída, redefinida ou, no mínimo, problematizada nos contextos de prática. Diante de tal questão, entendemos que problematizar a divisão do trabalho no cotidiano laboral da educação básica – ou, no mínimo, gerar o contraponto – passaria pela forja e pelo fortalecimento identitário dos/das funcionários advindo, em grande medida, de sua formação (SOUZA, 2017), assim como a qualificação e a valorização desses/as funcionários/as das escolas públicas.

‘Sujeitos/as’, ‘papéis’ e ‘lugares’ no cotidiano laboral na educação básica brasileira

O conceito de divisão social do trabalho, as elaborações teóricas e os conceitos relacionados como *especialização do trabalho*, *desigualdade*, *alienação* e *mais-valia* – desenvolvidos breve e contextualmente na seção anterior –, nos proporcionam analogias e significações.

Uma delas reflete a maneira pela qual a divisão do trabalho depurada nos escritos de Marx estaria materialmente configurada na realidade da escola de educação básica, originando a seguinte questão: quais os indicadores da presença de uma divisão social do trabalho no cotidiano escolar?

Dentre as diversas possibilidades de indicadores elegemos, para fins de discussão circunstancial do tema, alguns dos ‘sujeitos/as’, ‘papéis’ e ‘lugares’ observados pela literatura da área educacional como inerentes ao cotidiano laboral da educação básica, sublinhando, em tais indicadores, os/as funcionários/as.

O/A sujeito/a ‘funcionário/a’ está presente no cotidiano da educação básica há algum tempo. João Antônio Monlevade nos conta que:

A figura do funcionário escolar, inserida no ambiente educacional, reporta ao século XVI, quando jesuítas que não tinham formação filosófica ou teológica, e, portanto, não eram preparados para lecionar, mas viviam nos colégios, ali realizavam tarefas compreendidas, hoje, como de apoio à carreira docente. Cuidavam da cozinha, da enfermaria, da manutenção do ambiente, das bibliotecas e dos demais afazeres. Estes eram os irmãos coadjutores, os quais não eram assalariados, mas administravam as fazendas que proviam a infraestrutura material e financeira dos colégios, instalados nas principais cidades da Colônia (MONLEVADE, 2004, p.49).

Porém, sua presença histórica parece não ter reverberado no necessário reconhecimento social, uma vez que, entre os achados da pesquisa, está o caráter periférico ou alegórico que os/as funcionários/as ocupam na maioria dos textos acadêmicos examinados. A possível invisibilidade dos/das funcionários/as da educação básica parece transcender os registros no campo da pesquisa científica *com* e *sobre* a categoria. Se considerarmos que algumas das fontes de dados mais utilizadas para assinalar o estado atual da educação básica brasileira não contemplam informações sobre a categoria profissional dos/das funcionários/as, conseguimos dimensionar tal invisibilidade. O Censo Escolar de 2022, por exemplo, não tem menção alguma a ‘funcionário/a’ ou ‘trabalhador/a da educação’. Por outro lado, quando alude a ‘profissionais da educação’, deixa claro que está se referindo a “profissionais escolares em sala de aula” (BRASIL, 2023a, p. 4; BRASIL, 2023b, p. 12). De igual forma, a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2022 não menciona funcionários/as (ou qualquer outra designação análoga, como já explicado) em nenhum critério ou dado estatístico (INEP, 2023).

Tais constatações apenas referendam estudos já realizados por Thiago Alves *et al*, que apontam:

Nos dias de hoje, segunda década do século XXI, essa invisibilidade e falta de valorização ainda não foi superada e reflete na indefinição de suas funções, no quantitativo de pessoas que devem compor o quadro de funcionários em cada escola, na ausência de oportunidades de formação, de planos de carreira e de remuneração condigna em muitas redes públicas. Essa invisibilidade também é percebida no pequeno número de pesquisas e publicações sobre funcionários, quando comparado aos estudos sobre professores (ALVES *et al.* 2019, p. 209).

Assim, de forma assertiva, o (não)lugar dos/das funcionários/as na maioria dos textos nos permite inferir que o tema não exerce centralidade na pauta de parte da produção científica, destacando a relevância da problematização da divisão social do trabalho no cotidiano laboral na educação básica brasileira.

Ilustrativamente, diversos textos examinados em nossa base empírica contemplam a categoria dos/das funcionários/as com a utilização de reticentes expressões como ‘também’, ‘demais’ ou ‘entre outros’, apresentando estudos que discutem o contexto de sujeitos/as da educação básica e ‘também dos funcionários’, ou que discutem papéis e funções desempenhadas dentro das escolas pelos/as professores/as e ‘demais funcionários’, ou ainda, que destacam lugares do contexto escolar ocupados por secretários/as escolares, ‘entre outros funcionários’.

Tal constatação empírica dialoga com a literatura relacionada ao tema quando aponta que a divisão social do trabalho no cotidiano escolar apresenta-se em duas dimensões: a divisão ou dicotomização entre professores/as e funcionários/as, bem como a divisão ou dicotomização entre funcionários/as, em uma espécie de escalonamento ou diversificação dentro da própria categoria, uma vez que, como sublinha o autor escolhido como base de nossa reflexão, “a divisão social do trabalho tanto especializa seu trabalho quanto pluraliza suas necessidades” (MARX, 2013, p. 133).

No que concerne a primeira dimensão, há estudos que apontam o caráter ‘politicamente subalterno’ de funcionários/as. De acordo com Monlevade, “basta estar presente às reuniões de colegiados para perceber que seus votos nas decisões se alinham com os dos gestores ou com os dos docentes, numa suave subordinação, que mostra o seu pouquíssimo poder” (MONLEVADE, 2014a, p. 81). Isso seria suficiente para indexar a situação dos/as funcionários/as na lógica da divisão social do trabalho. Todavia, em outro estudo, o autor aponta que essa compreensão de subalternidade é perene, associada a movimentos históricos na educação brasileira:

Na verdade, a divisão social de trabalho, que se iniciou com os colégios religiosos coloniais e se estendeu até os dias de hoje [...] valorizou os docentes – que dominam o ensino da cultura letrada e científica – e desvalorizou os funcionários, que gerem e executam os trabalhos e espaços materiais das unidades escolares (MONLEVADE, 2019, p. 658).

O autor é ainda mais contundente ao defender seu posicionamento acerca da divisão social do trabalho, insuflando o seguinte desafio: “procure-se uma escola, entre milhares no Brasil, cujo nome homenageie o de um funcionário, o de uma funcionária” (MONLEVADE, 2019, p. 658). A situação laboral aproxima-se ainda mais do conceito de divisão social do trabalho quando expomos a divisão interna entre funcionários/as, pois são organizados/as na escola a partir de “hierarquias, muitas vezes dependentes de posições sociais (os “de baixo” herdaram ocupações de escravos, como os cozinheiros e agentes

de conservação e limpeza) ou de proximidade do ato docente (como os que trabalham nas secretarias, bibliotecas e tecnologias de informação)” (MONLEVADE, 2014a, p. 84).

De outra forma, Monlevade ratifica que, para além da divisão entre professora e funcionário/a há outra no cotidiano laboral da escola. Segundo ele, funcionários/as:

dependendo do estado ou município, tinham diferenças marcantes entre sub-categorias do mais ou menos próximos ao “suporte pedagógico”. Quem trabalhava em secretaria ou biblioteca escolar, ganhava mais do que os encarregados da conservação, limpeza, vigilância, alimentação ou cuidado dos estudantes. Quanto mais grossa a mão de calo, menos salário se recebia (MONLEVADE, 2014b, p. 44).

Assim, se há uma divisão – velada ou explícita – entre professores/as e funcionários/as no cotidiano da escola, também parece haver uma divisão entre os/as próprios funcionários/as, associada ao presumível ‘*status*’ da atividade laboral desenvolvida. Nesse sentido, consideramos pontuais as palavras de Marx e Engels: “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX e ENGELS, 2007, p. 94), ou seja, as funções presumíveis de cada funcionário/a acabam por se sobressair e, ante quaisquer indícios de uma relação horizontal entre trabalhadores/as que estão no mesmo contexto laboral, terminam por imputar-lhes condições que os/as colocam em relações verticais.

Considerando o conceito marxista de divisão social do trabalho, seria justo fazer a analogia da relação entre as distintas formas que a força de trabalho faz convergir para o mesmo ‘produto’, com lugares sociais diferenciados, posto que

Enquanto a divisão do trabalho na sociedade é mediada pela compra e venda dos produtos de diferentes ramos de trabalho, a conexão dos trabalhadores parciais na manufatura o é pela venda de diferentes forças de trabalho ao mesmo capitalista, que as emprega como força de trabalho combinada (MARX, 2013, p. 429).

Destarte, “no conjunto formado pelos valores-de-uso diferentes ou pelas mercadorias materialmente distintas, manifesta-se um conjunto correspondente dos trabalhos úteis diversos – classificáveis por ordem gênero, espécie subespécie e variedade –, a divisão social do trabalho” (MARX, 2013, p.49), o que justificaria tanto a divisão laboral entre professores/as e funcionários/as quanto a divisão entre a mesma categoria, em *subespécies*, como descrito por Marx.

Na lógica dos textos marxistas, a divisão social do trabalho seria retroalimentada pela própria prática de tal divisão, uma vez que

com a divisão do trabalho está dada a possibilidade, e até a realidade, de que as atividades espiritual e material – de que a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes, e a possibilidade de que esses momentos não entre em contradição reside somente em que a divisão do trabalho seja novamente supressumida (MARX & ENGELS, 2007, p. 36).

Da mesma forma, “com a divisão do trabalho, [...] estão dadas ao mesmo tempo a distribuição e, mais precisamente, a distribuição desigual, tanto quantitativa quanto qualitativamente, do trabalho e de seus produtos” (MARX & ENGELS, 2007, p. 36), o que resultaria na valorização diferenciada do trabalho de cada funcionário/a, relacionada a um suposto escalonamento simbólico em razão da relevância e do *status* social ou reconhecimento atribuído a cada ‘papéis’ desempenhado no cotidiano da escola; ou, repetindo Monlevade, quando “mais grossa a mão de calo” (MONLEVADE, 2014b, p. 44), menos relevância e reconhecimento.

Mas quais as razões factíveis para que, dentro de um contexto laboral como a escola, no qual o ‘produto’ não está – aparentemente – à venda, tenhamos uma divisão tão pronunciada entre categorias? Trazemos uma resposta possível, a partir dos estudos de Alves *et al.*, que denunciam “o não entendimento dos funcionários como educadores e as indefinições das funções que devem realizar na escola reforçam a subvalorização, que vem acompanhada de baixos salários e falta de planos de carreira” (ALVES *et al.*, 2019, p. 212). Tais divisões sociais são aparentemente fomentadas pelo frágil diálogo acerca dos ‘sujeitos/as’, ‘papéis’ e ‘lugares’ no cotidiano laboral na educação básica, o que permite (mal) ditos e compreensões enviesadas que pouco auxiliam em um ambiente onde diferentes sujeitos/as desempenhem papéis também diversos, mas, de toda forma, em lugares valorizados e compreendidos como necessários ao contexto.

Além disso, há um lugar desafiador no cotidiano escolar, ocupado por sujeitos/as que desempenham papéis considerados de hierarquia superior (ou de responsabilidade), lugar esse que tanto pode agregar quanto colaborar diretamente no enviesamento das relações: a gestão escolar. Portanto, é relevante pontuar também como a gestão escolar se organiza diante de tal divisão, tendo em vista que

a gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explícita ou não, no qual as pessoas que agem na/sobre a escola pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo. Assim, visam a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre as dos demais sujeitos, a ponto de, na medida do possível, leva-los a agirem como elas pretendem (SOUZA, 2012, p. 159).

Num contexto de forças desiguais, como os contextos forjados pela divisão social do trabalho, tendem a imperar as compreensões e pretensões dos/das mais fortes, bem como a tradução dessas nas pesquisas e na produção acadêmica, explicando, em alguma medida, as razões da baixa incidência de artigos científicos *com* e *sobre* os/as funcionários/as da educação básica. Nessa direção, é preciso tecer o contra-argumento, edificando outras leituras que permitam novos papéis e lugares para o/a sujeito/a funcionário/a, considerando que:

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 de ensino-aprendizagem e para a formação integral dos alunos (NORONHA, 2009, p. 365).

Entretanto, é preciso contemporizar as interpretações acerca da educação escolar como fenômenos históricos e contextuais. Se o debate sobre o cotidiano escolar não for engrossado e mantido de forma permanente, alterações efetivas não serão possíveis. Em razão da busca por alternativas à questão, estudos de Dalila Oliveira apontam que:

Poucos são os estudos que lançam seus olhares sobre os funcionários de escola. Na realidade brasileira, carecemos de pesquisas mais amplas que possam contribuir para uma apreciação geral do que vivem esses funcionários nas distintas redes de ensino (OLIVEIRA, 2016, p. 132).

Nesse ponto, a academia tem muito a colaborar. Ao investir de forma efetiva em pesquisas e consequentes produções científicas *com* e *sobre* os/as funcionários/as, em diferentes aspectos, pode contribuir para a problematização da divisão social do trabalho no cotidiano escolar.

Considerações finais

O texto toma como ponto inicial uma constatação resultante da pesquisa teórica combinada com revisão bibliográfica. Considerando a limitação dessa revisão bibliográfica, pode-se concluir que há um relativo silenciamento da academia em relação a funcionários/as da educação básica pública, embora haja casos e experiências contrárias. As evidências aferidas a partir da pesquisa demonstram que ainda se constata a parca presença de produções que envolvem como tema central discussões sobre tal categoria.

As conclusões a que se chega neste estudo não se pretendem definitivas, muito menos ignoram outros estudos e evidências de que também se progrediu na valorização dos/das funcionários da educação básica pública como partícipes diretos/as na produção científica e na efetivação prática de políticas educacionais. O que se destaca é que, ao considerar a base teórica analisada, ao menos nessa delimitação de produções científicas, ainda há muito que se avançar para, quiçá, surtir efeitos estruturais e não apenas paliativos. Daí a importância de continuidade e aprofundamento da discussão em estudos vindouros.

Para avarar o assunto, consideramos o conceito de divisão social do trabalho, a partir da obra de Karl Marx, no intuito de discutir 'sujeitos/as', 'papéis' e 'lugares' no cotidiano laboral na educação básica e na produção científica nacional pois, segundo a lógica dessa

divisão, “cada pessoa passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar” (MARX & ENGELS, 2007, p. 37).

Para dar corpo aos argumentos que conduziram esta narrativa, organizamos o texto em duas seções principais: na primeira, pontuamos que, para Marx, a divisão social do trabalho é o processo pelo qual a produção de bens e serviços é dividida em tarefas específicas, executadas por diferentes indivíduos ou grupos. Essa divisão é baseada nas habilidades e conhecimentos de cada indivíduo e na necessidade de produzir bens e serviços em grande escala. No entanto, a divisão do trabalho não é inerente à natureza humana, mas é uma construção social da sociedade capitalista. Também discutimos, de maneira breve e contextual, elaborações teóricas e conceitos como especialização do trabalho, desigualdade, alienação e mais-valia.

Na segunda seção apresentamos reflexões sobre a divisão social do trabalho no cotidiano laboral da educação básica, pontuando sobre os/as sujeitos/as presentes no processo, os papéis desempenhados nas ‘hierarquias’ internas, bem como os lugares ocupados. Para tanto, tomamos a questão em duas dimensões: a tradicional divisão ou dicotomização entre professores/as e funcionários/as; e a divisão ou dicotomização entre os/as próprios/as funcionários/as, em uma espécie de escalonamento ou diversificação de funções dentro da mesma categoria.

Diante das argumentações que desenvolvemos, inferimos que a ausência de pesquisas mais robustas com e sobre funcionários/as da educação básica pode ser uma representação da divisão social do trabalho no cotidiano da escola. Concluímos com uma redundante provocação: estaria o conceito de divisão social do trabalho também reverberando na produção científica quando dedicada aos estudos sobre o trabalho na educação básica?

Como construção histórica, a divisão social do trabalho pode ser desconstruída, redefinida ou, no mínimo, problematizada nos contextos de prática. Diante de tal questão, entendemos que elementos para problematizar a divisão do trabalho no cotidiano laboral da educação básica – ou, no mínimo, gerar o contraponto – passaria pela formação, qualificação e valorização dos/das funcionários/as das escolas públicas.

Temos que optar entre uma sociedade construída em estratos que se separam e se hierarquizam, com fraturas profundas ainda no presente, e outra, justa e igualitária, que não nega as diferenças, mas procura superar as desigualdades, até agora reproduzidas e sutilmente “ignoradas”, como se só alguns ensinassem e nem todos aprendessem (MONLEVADE, 2019, p. 666).

Postulamos, por fim, uma colaboração mais intensa da academia, através de pesquisa e produção científica com e sobre os/as funcionários/as da educação básica, com o fito de problematizar a divisão social do trabalho no cotidiano escolar.

Recebido em: 25/05/2023; Aprovado em: 23/06/2023.

Referências

- ALVES, Thiago *et al.* Dimensionamento do quadro de funcionários das escolas de educação básica no Brasil. *RBPAAE* - v. 35, n. 1, p. 207 - 228, jan./abr. 2019.
- ANDERY, Maria Amália *et al.* *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2023a.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico*. Brasília, 2023b.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Funcionário de escola Identidade, conquistas e o futuro. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 5, p. 309-311, jul./dez. 2009.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – Inep. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2022*. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- MARX, Karl. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl. *O Capital*. Volume I. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl. *O capital*. Volume II. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- MARX, Karl. *O Capital*. Volume III. Tradução de Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, Karl. *Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MONLEVADE, João Antônio Cabral de. O papel dos educadores não-docentes nas escolas de educação básica. Brasil. Ministério da Educação. *Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2004.
- MONLEVADE, João Antônio Cabral de. Identidade, carreira e jornada dos profissionais da educação. *Cadernos de Educação*, Brasília, n. 26, p. 79-97, jan.-jun., 2014a.
- MONLEVADE, João Antônio Cabral de. *Movimento sindical dos(as) trabalhadores(as) em Educação*. 3 ed. Brasília, DF: CNTE, 2014b.
- MONLEVADE, João Antônio Cabral de. Funcionário da educação básica: a formação técnico-pedagógica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 655-667, set./dez. 2019.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. Diretrizes de Carreira e Área 21: história e perspectivas. *Revista Retratos da Escola*, v. 3, n. 5, p. 339-352, jul./dez. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Carreira e piso nacional salarial para os profissionais da educação básica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 121-140, jan./jun. 2016.

RIBEIRO, Rosselini Diniz Barbosa. *Da luta política à política pública: proposição e materialização de políticas de formação para os funcionários da educação básica*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012, pp.159-241.

SOUZA, Leandro Aparecido de. *Política educacional e processo formativo: a construção da identidade profissional do funcionário da educação básica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Presidente Prudente/SP, 2017.

RETRATOS DA
ESCOLA

► RESENHA



Saberes de um educador e pesquisador: *política e gestão educacional*

CABRAL NETO, Antônio.

Trajetória e escritos de um educador: reflexões sobre política e gestão educacional. Curitiba: CRV, 2021.

O livro *Trajетória e escritos de um educador: reflexões sobre política e gestão educacional* narra o trabalho de Antônio Cabral Neto, educador e pesquisador que, ao longo de mais de trinta anos, se dedica a prática e estudos no campo da educação brasileira, desde a educação básica, passando pelo ensino superior, até a pós-graduação. Os saberes que sustentam esse trabalho estão carregados de marcas da sua atividade pessoal e da sua atuação profissional. O prestigiado professor possui graduações em Pedagogia e Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; seu mestrado em Educação foi realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e o doutorado em Educação ocorreu na Universidade de São Paulo – USP, ambos no contexto turbulento da ditadura civil-militar no Brasil. Já os estudos de pós-doutorado ocorreram na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

A obra do professor Cabral Neto tem como características marcantes a criatividade em sua forma de organização e o alto nível intelectual com o qual discute crises e transformações políticas, sociais e econômicas nos cenários mundial e brasileiro, ao longo dos anos 1990 e nas primeiras décadas de 2000. É um trabalho revestido de uma práxis social na qual o exercício produz excelentes interpretações da realidade, expressando o desejo de produzir um livro que destacasse seu trabalho de professor em permanente construção. É brilhante o encontro entre o tema da democracia e o da gestão escolar, assim como a sua defesa de um projeto de sociedade comprometido com a justiça e o combate às desigualdades sociais que tanto atrapalham o alcance do esclarecimento e da emancipação.

A primeira parte de *Trajетórias e escritos de um educador* conta com três textos de abertura: apresentação, prefácio das professoras Alda Maria Duarte Araújo Castro e Magna França (UFRN) e recortes do memorial acadêmico de Cabral Neto, apresentado na UFRN para fins de provimento do cargo de professor titular do Centro de Educação. A segunda parte, *Interlocuções de intelectuais do campo educacional com a trajetória do autor*, de Dalila Andrade de Oliveira, Luiz Fernandes Dourado e Osvaldo Yamamoto, destaca o professor Cabral Neto como docente que se identifica com o ofício de educador e amigo. A terceira parte traz a republicação de 13 textos autorais cuidadosamente selecionados, com o objetivo iluminar,

interpretar e apresentar reflexões críticas e dialéticas como estratégia de resistência contra qualquer forma de obscurantismo.

O primeiro capítulo do livro discute as velhas e novas controvérsias da democracia, pois são lampejos de um tema antigo e bastante estudado por vários/as autores/as. Para Cabral Neto, a forma como a democracia foi evidenciada carrega um conjunto de contradições que “redundou numa maior ou menor incorporação da população no jogo democrático” (CABRAL NETO, 2021, p. 83). Apesar de a democracia ser um sistema político que visa inclusão e participação da população, é possível identificar contradições que afetam a incorporação dos/das cidadãos/ãs no jogo democrático. Essa perspectiva ressalta como as estruturas e práticas democráticas podem variar e ter impacto na participação efetiva desses/as cidadãos/ãs, evidenciando a necessidade contínua de avaliar e aprimorar os processos democráticos, para garantir uma representação mais ampla e inclusiva.

Cabral Neto utiliza os estudos de Claus Offe, no segundo capítulo, para analisar as contradições presentes no sistema de proteção social do Brasil. Destaca, como ponto de partida, a melhoria nas condições de vida de diversos setores da classe trabalhadora, proporcionada por esse sistema. No entanto, ele também ressalta que tal sistema de proteção social acaba por financiar o capital e servir como uma base ideológica para a manutenção da sociedade capitalista. Essa análise evidencia as contradições intrínsecas ao sistema de proteção social brasileiro, no qual ocorre uma dualidade de propósitos: a promoção de bem-estar para os/as trabalhadores/as e a sustentação do sistema capitalista.

Em relação ao terceiro capítulo, o autor aprofunda o debate ao contestar a visão tecnicista e racional adotada por estudiosos/as da ideologia pós-liberal e questiona as razões que os/as levam a acreditar na ideia desse instrumento como ‘salvador da pátria’. Conclui defendendo que a participação requer um mínimo de organização da sociedade civil, pois sem ela, os/as atores/atrizes tendem a se transformar em massa de manobra.

Ao discutir a relação entre reforma educacional e cidadania, no quarto capítulo, Cabral Neto inicia a reflexão a partir do contexto das últimas décadas do século XX, marcadas pela predominância de estratégias neoliberais e retrata um cenário de exclusão social. Essa mesma linha de raciocínio está presente tanto no quinto capítulo, *Política Educacional: contexto e significado*, como no sexto, *Mudanças contextuais e as novas regulações: repercussões no campo da política educacional*. Nas palavras do autor, “o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva são dimensões de um mesmo processo e vão configurar um novo estágio do desenvolvimento capitalista” (CABRAL NETO, 2021, p. 215). Essas três dimensões são interdependentes e se influenciam, moldando a forma como o capitalismo se desenvolve e se adapta às mudanças econômicas e sociais.

No sétimo capítulo, que aborda o gerencialismo e a gestão educacional, e no oitavo, que discute a responsabilização na administração pública na Educação, Cabral Neto destaca que, no Brasil, as reflexões sobre esses temas foram sistematizadas para orientar a Conferência

Nacional de Educação, quando se colocava em xeque a criação e a implantação do Sistema Nacional de Educação – SNE.

No nono capítulo, confrontam-se passos e descompassos do futuro Plano Nacional de Educação, mais tarde aprovado pela Lei 13.005/2014, para garantir a unidade nacional e as peculiaridades locais e regionais, defendendo a participação efetiva de setores da sociedade brasileira “comprometidos com a defesa da educação como direito do cidadão e dever do Estado” (CABRAL NETO, 2021, p. 273). O autor finaliza essa discussão recuperando a necessidade de se estabelecer mecanismos de responsabilização dos entes federados para colocar em movimento as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação – PNE e os delineamentos do SNE.

Nos capítulos décimo e décimo primeiro, o autor privilegia a dimensão da gestão descentralizada, por se apresentar de forma coerente “com as orientações políticas gerais do governo que priorizam a modernização da gestão pública” (CABRAL NETO, 2021, p. 285). De forma complementar, discute indicadores conceituais para a gestão democrática, entre eles, autonomia e avaliação.

Os dois últimos capítulos se dedicam a refletir sobre a avaliação do ensino superior no Brasil e a relação entre pós-graduação e produção do conhecimento. Cabral Neto destaca o processo de expansão do número de trabalhos de conclusão de curso, mestrado e doutorado, mas sublinha a persistência de fortes assimetrias na produção do conhecimento, quando consideradas as diversas regiões do país.

O trabalho do educador e pesquisador Antonio Cabral Neto tem como objetivo principal desvelar as implicações das políticas neoliberais na gestão pública educacional, a partir de uma visão materialista histórico-dialética. Entre essas implicações, destaca-se a ocorrência de mudanças em curso na sociedade, acompanhadas por estratégias de controle dos gastos públicos e por uma crescente demanda por serviços públicos de melhor qualidade, baseados em modelos empresariais (CABRAL NETO, 2021). Os saberes registrados ao longo de sua trajetória profissional e acadêmica ajudam a compreender as políticas educacionais, a partir de uma visão materialista histórico-dialética, face à historicidade e contradições como categorias fundamentais para compreender as transformações e mudanças na sociedade capitalista.

Essa obra é um convite irrecusável para conhecer o professor e pesquisador que, imerso em um conjunto de acontecimentos históricos e políticos que o qualificam como um grande intelectual da educação na contemporaneidade, se transformou ao longo do tempo.

Recebido em: 18/08/2022; Aprovado em: 26/06/2023.

 **ALLAN SOLANO SOUZA**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal- RN, Brasil.

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ **ESPAÇO ABERTO**



Participação feminina no Congresso Pedagógico do Pará (1900-1901)

Female participation in the Pedagogical Congress of Pará (1900-1901)

Participación femenina en el Congreso Pedagógico de Pará (1900-1901)

 ANA PAULA CUNHA DE SOUSA*

Universidade Federal do Pará, Belém-PA, Brasil.

 ALBERTO DAMASCENO**

Universidade Federal do Pará, Belém-PA, Brasil.

 MONIKA DE AZEVEDO RESCHKE***

Universidade Federal do Pará, Belém-PA, Brasil.

 VÍVIAN DA SILVA LOBATO****

Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba-PA, Brasil.

RESUMO: Este artigo discute a atuação da mulher na educação paraense no período de 1900 a 1901, com foco em sua participação no Congresso Pedagógico do Pará. Nosso objetivo geral é investigar a participação feminina no meio educacional paraense a partir da análise das atas do Congresso Pedagógico, em pesquisa documental que permite perceber como essa presença e a atuação no evento levantaram debates a respeito de educação feminina, escolha dos livros didáticos e entrega de prêmios nas escolas, além de possibilitarem contato com suas ideias para o ensino paraense. Concluímos que se faz necessário

* Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará. *E-mail:* <sousa.cunha.ana@gmail.com>.

** Doutor em Educação. Professor no Departamento de Educação e no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica e do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia da Universidade Federal do Pará. *E-mail:* <albertofdamasceno59@gmail.com>.

*** Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia da Universidade Federal do Pará. *E-mail:* <reschke.monik@gmail.com>.

****Doutora em Educação e professora da Universidade Federal do Pará. *E-mail:* <vivianlobato@ufpa.br>.

o aprofundamento nos estudos voltados à história das mulheres com o intuito de desvelar seus feitos, que por muito tempo se mantiveram silenciados e esquecidos pela sociedade.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Políticas educacionais.

ABSTRACT: This article discusses the participation of women in education in Pará from 1900 to 1901 focusing on their presence in the Pedagogical Congress of Pará. Our general objective is to investigate female participation in the educational environment of Pará based on the analysis of the minutes of the congress. This documentary research allows us to perceive how their presence and participation in the event raised debates about women's education, choice of textbooks and award giving in schools in addition to allowing contact with their ideas for education in Pará. We conclude that it is necessary to deepen studies focused on women's history in order to unveil their achievements, which have remained silenced and forgotten by society for a long time.

Keywords: Education. Teaching. Educational policies.

RESUMEN: Este artículo analiza la actuación de la mujer en la educación en Pará entre 1900 y 1901, centrándose en su participación en el Congreso Pedagógico de Pará. Nuestro objetivo general es investigar la participación femenina en el ambiente educativo de Pará a partir del análisis de las actas del Congreso Pedagógico, en una investigación documental que nos permita percibir cómo esa presencia y actuación en el evento suscitó debates sobre la educación femenina, la elección de libros de texto y entrega de premios en las escuelas, además de permitir el contacto con sus ideas para la educación en Pará. Concluimos que es necesario profundizar los estudios centrados en la historia de las mujeres para develar sus logros, que por mucho tiempo permanecieron silenciados y olvidados por la sociedad.

Palabras clave: Educación. Docencia. Políticas educacionales.

Introdução

Este artigo discute a atuação da mulher na educação paraense no período de 1900 a 1901, tendo como objeto de estudo sua participação no Congresso Pedagógico do Pará. O referido Congresso foi instituído pelo Decreto n. 874, de 11 de julho de 1900, cujo artigo 1º estabelecia que naquele momento estava “instituído n’este Estado um Congresso Pedagógico Paraense, destinado ao desenvolvimento do ensino público” (PARÁ, 1900, p. 555). Dessa forma, o Congresso Pedagógico tinha interesse em discutir ideias voltadas à educação paraense no início da Primeira República, período em que ocorreram consideráveis mudanças no âmbito econômico, político, social e educacional, especialmente em razão do crescimento da economia do látex, então encontrado em abundância na Amazônia. A urbanização promovida no estado do Pará pela exportação da borracha colaborou nas transformações sociais, inclusive com o crescimento e o embelezamento urbanos, bem como com a proliferação de novos ideais políticos e educacionais.

Neste estudo fazemos uma breve sondagem da história das mulheres em face de seu reconhecimento na construção da história, pois, como expressa Irene Vaquinhas, “a história das mulheres trouxe para a disciplina histórica novos temas de investigação, novos conceitos e horizontes de estudo que, ajudando a preencher vazios historiográficos, têm contribuído para reequacionar parâmetros interpretativos” (VAQUINHAS, 2002, p. 201). Já segundo Losandro Tedeschi, “se o silêncio apareceu na história como um atributo feminino, que constituía parte do suposto mistério constitutivo da mulher [...] é preciso rever seu lugar e pensar os espaços do silêncio no qual as mulheres foram ‘confinadas’” (TEDESCHI, 2016, p. 154).

Nosso objetivo é investigar essa participação das mulheres no meio educacional paraense a partir da análise das atas do Congresso Pedagógico do Pará. Para alcançá-lo, delineamos objetivos específicos, como entender a dinâmica do Congresso em meio aos ideais republicanos e conhecer as ideias defendidas pelas mulheres no referido evento. Assim, buscamos responder às seguintes questões: quem foram as mulheres participantes do Congresso Pedagógico? Como se deu a participação delas nessas reuniões? Que ideias defendiam nesses encontros?

Para isso, realizamos uma pesquisa documental e uma análise dos documentos referentes ao Congresso Pedagógico. No primeiro momento, em junho de 2021, fizemos o levantamento de produções no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, utilizando as palavras-chave Congresso Pedagógico do Pará, educação e Primeira República. Em seguida, foram aplicados alguns elementos de filtragem, como a opção por produções das grandes áreas de Ciências Humanas e Educação, assim como optamos por trabalhos produzidos a partir do ano de 2016 até 2020, pois entendemos que apresentam conteúdos mais atualizados. Após

a filtragem, identificamos, sobretudo, o trabalho de Everton Barbosa (2016) como aquele que trata da situação das mulheres em um contexto de poucas oportunidades para elas.

Além dessa plataforma, fizemos buscas nas revistas *História da Educação* (ASPHE-UFPEL) e na *Revista HISTEDBR On-line* (UNICAMP); a procura foi realizada em agosto de 2021, utilizando os seguintes descritores: Participação Feminina, Primeira República e Educação. Nesse levantamento, encontramos quatro trabalhos com conteúdo semelhante ao do nosso tema, com informações que colaboraram para a construção do nosso objeto – o de Lia Fialho e Évila de Sá (2018) a respeito da trajetória de Henriqueta Galeno, além dos estudos de autores como Vaquinhas (2002) e Tedeschi (2016).

Os trabalhos foram escolhidos a partir do foco na educação feminina durante o período estudado, ocasião na qual encontramos teses e dissertações, assim como revistas da área da História da Educação com proximidade em relação ao nosso objeto de investigação. Com base nesses referenciais, analisamos o Regimento do Congresso Pedagógico e as atas das sessões, sendo duas preparatórias, uma de instalação, 20 ordinárias e uma de encerramento, de modo a entendermos o funcionamento, o direcionamento e o envolvimento da população feminina nessas discussões. Houve um total de 24 atas, exploradas de acordo com seus conteúdos mais descritivos, como a quantidade de mulheres presentes nas sessões ou, ainda, reveladores das falas dos congressistas referentes a essa presença das mulheres, com maior destaque às falas das professoras.

O Congresso Pedagógico: contextualização

Em 1889, quando a República foi proclamada no Brasil, seus protagonistas visavam a desvinculação absoluta da política do Império, pretendendo deixar para trás os ideais monárquicos, já que para os republicanos, a partir de então, começava uma era de progresso e desenvolvimento. O Brasil criava um projeto de modernidade, e a educação passava a ter um papel importante para a disseminação desses ideais. Nesse contexto, “a escola teve um papel de relevância no projeto de modernidade republicana que buscou a construção da nacionalidade brasileira, o desenvolvimento econômico e social, a ordem e o progresso” (CASTRO, 2009, p. 123).

No entanto, para garantir um povo civilizado e moderno, a educação não poderia permanecer com os mesmos princípios do Império, e ganhava cada vez mais espaço nos discursos governamentais, pois se entendia que, por meio dela, seria possível chegar ao progresso do país. A partir da instauração da República, a transformação da sociedade nacional passou a ter na escola básica um veículo para a “tão desejada ‘reconstrução nacional’, [incorporando] uma função salvacionista, como a única capaz de transformar o homem comum” (DÓREA, 2013, p. 165). Nesse caso, nos deparamos com um cenário de transformações políticas e educacionais em todo o Brasil.

Tendo a educação a tarefa de contribuir na formação de uma nova sociedade, moderna e civilizada, fiel à República, cultivando nos/nas novos/as cidadãos/ãs o amor à pátria, era natural que surgissem novas ideias relacionadas à educação e à pedagogia, provocando novas discussões e possibilidades de ensino. Foi nesse contexto que se deu a criação do Congresso Pedagógico do Pará, regulado por Regimento organizado pelo diretor-geral da Instrução Pública, dr. Virgílio Cardoso de Oliveira¹, cujo intuito era promover debates sobre como o ensino no estado poderia ser conduzido a fim de melhorar o desempenho dos/das alunos/as, bem como para fortalecer seu vínculo com a pátria. O Regimento foi estruturado em 11 capítulos norteando seu funcionamento, desde a finalidade do Congresso até possíveis reformas do próprio Regimento, assim como organizações de teses para direcionar os debates, de modo a oferecer como um de seus fins a discussão de

teses sobre o ensino público em todas as suas ramificações; de medidas importantes tendentes ao progresso e levantamento da Instrução Pública; de pontos duvidosos ou omissos nas leis que regem o ensino público e sobre o direito do professorado além de medidas proveitosas para o seu bem-estar e proficuidade de sua elevada missão (PARÁ, 1900, p. 555).

No que se refere às teses relacionadas ao ensino, foram organizados 35 eixos temáticos para serem debatidos nas sessões. Entre os assuntos, estavam educação primária; liberdade ou obrigatoriedade do ensino; educação doméstica; educação de meninos e meninas nas mesmas escolas e institutos de ensino primário; a instrução cívica nas escolas primárias; e a formação do professorado.

Em termos de sua estrutura organizativa, o Congresso estava sob a presidência do diretor-geral da Instrução Pública, que coordenava as sessões junto ao vice-presidente e a dois secretários escolhidos em votação na primeira sessão preparatória, em 29 de dezembro de 1900. Estavam presentes nessa sessão 26 congressistas: Maria Stellina Valmont, Sofia Muller, Ursulina Silva, Adelizira Pinheiro, Rosa Costa, Gemina Pinto, Virginia Faria, Maria Martins Sarmanho, Luiz Libutti, Ernesto Matoso, Hilario Sant'Ana, Henrique Santa Rosa, Jesus Brito, Manoel Pereira de Carvalho, Antonio Macedo, Estanislau de Vasconcellos, Americo Campos, Raymundo Viana, Alves Monteiro, Victor Maria da Silva, Cantidio Guimarães, Virgínio Santa Rosa, padre Frederico Costa, Cantidiano Nunes, Franco de Sá e Manoel Moraes.

Após a eleição da mesa, o mais votado ficou como vice-presidente e os dois segundos mais votados como primeiro e segundo secretários; já os demais ficaram como suplentes. Nessa eleição, três mulheres se candidataram, porém, sem alcançar a quantidade suficiente de votos: Maria Stellina Valmont, com seis votos; Gemina Pinto, com dois votos; e Sophia Muller, com um voto. A ausência de uma mulher eleita para a mesa do Congresso Pedagógico Paraense pode estar relacionada ao quantitativo pequeno de mulheres participantes no evento, visto que, no dia da votação, entre os/as 26 congressistas, apenas oito eram do gênero feminino.

Foram realizadas duas sessões preparatórias para organizar as 20 sessões ordinárias. Nessas reuniões, foram decididos alguns pontos importantes para o prosseguimento do evento, como a aprovação de comissões e seus/suas relatores/as. Ao todo, foram 20 comissões, sendo que seis delas abrigaram as professoras: Ensino primário, Ensino técnico, Ensino cívico e moral, Pedagogia e legislação do ensino, Leitura e escrita, Redação.

Tendo em vista a maioria de congressistas homens e levando em consideração o contexto em que o Congresso ocorreu, não podemos menosprezar o fato de haver mulheres participando das discussões educacionais organizadas pelo governo do estado. Mesmo que em número reduzido e com liberdade limitada, é importante reconhecer a atuação dessas professoras nesses espaços, pois “as mulheres não foram meras vítimas passivas na história, mas sim sujeitos ativos e capazes de promover mudanças no contexto pessoal e no próprio contexto político, econômico, social e cultural” (FIALHO & SÁ, 2018, p. 175). O próprio presidente do Congresso, Virgílio de Oliveira, mencionou em discussão na primeira sessão ordinária que:

É uma realidade lastimável, efetivamente, meus senhores, que a nossa Escola forneça a muitos anos, ao magistério primário paraense, professores em uma proporção quase nula comparada com a das senhoras [...]. O ano passado, por exemplo, em uma turma de 16 diplomandos, contou-se um representante do sexo forte, e na d'este anno, constando de 36, ajuntam-se apenas dois (PARÁ, 1901a, p. 243).

Apesar de considerar os homens como ‘sexo forte’ – o que sugere a ideia oposta de que as mulheres seriam o ‘sexo frágil’² –, o pronunciamento do presidente se referia à maior quantidade de mulheres em formação para o magistério, ocupando uma das poucas profissões nas quais poderiam atuar na época. Ademais, aquela era uma opção de mão de obra barata para o estado, já que as mulheres não precisavam ganhar o mesmo salário que os homens, por serem eles considerados os provedores das famílias, na condição de pai ou marido (FIALHO & SÁ, 2018). Em seu discurso, o presidente também destacou a importância da mulher no meio educacional ao admitir que não seria um “antagonista da mulher diante da instrução do povo [...] Para mim, a mulher é um elemento poderosíssimo” (PARÁ, 1901a, p. 244). Justificou seu pronunciamento afirmando que o homem como professor era importante nas escolas do interior, já que seriam mais livres, propensos a resolver problemas e a vencer as dificuldades enfrentadas fora da capital.

Podemos perceber a concepção da limitação feminina nos espaços sociais, dado que a mulher não tinha a mesma liberdade que o homem, principalmente no que se referisse a viagens de trabalho. Essas eram algumas das contradições vivenciadas pela população feminina, pois mesmo que seu trabalho e seu empenho fossem significativos na área da educação, não eram valorizados como essenciais para a sociedade. Outro contraste importante a ser destacado é o fato de existirem mais mulheres do que homens sendo formados na área do magistério. No entanto, num evento com o intuito de discutir os

rumos da educação no estado, como ocorreu no Congresso Pedagógico paraense, o que se percebe é uma escassa participação dessas mulheres.

A participação das mulheres no Congresso Pedagógico do Pará

O Congresso Pedagógico possibilitou debates importantes para o período, permitindo perceber traços da concepção e das projeções para a educação que se desejava no Pará. Muitas propostas foram apresentadas, abordando vencimentos de professores/as da capital e do interior, educação doméstica, inspeção escolar, entre outros, sendo que nessas discussões, as mulheres se fizeram presentes e deram suas contribuições. Entretanto, para entendermos o peso de sua participação no evento, não podemos deixar de enfatizar que era incomum a presença feminina em discussões políticas e em qualquer outra que envolvesse tomada de decisões. Por isso, as fontes levantadas se tornaram essenciais para este trabalho, visto que a narrativa histórica tradicional confere pouca visibilidade às mulheres, tendendo a privilegiar a ‘cena pública’, na qual elas tinham pouca participação (PERROT, 2005, p. 33).

Desse modo, as atas do Congresso permitem vislumbrar informações importantes a respeito do pensamento da época e o próprio pensamento das mulheres participantes sobre a educação, assim como a visão dos homens sobre essas mulheres em uma oportunidade de expressão tão rara para a época.

Exemplo disso é o pronunciamento de Antonio de Carvalho, que ao se referir à participação das professoras na assembleia, destacou a natureza ‘emancipatória’ do Congresso:

E apresento os meus respeitos, não só aos meus colegas, como também às exmas. professoras que ocupam distinto lugar nesta casa, folgando em poder afirmar neste Congresso que é grande e sincero o meu entusiasmo ao dirigir esta saudação às distintas professoras que aqui se acham, porque, adepto, como sou, da emancipação paulatino e razoável da mulher, entendo, meus srs., julgo que o Estado do Pará deu um grande passo chamando-as a tomar assento numa assembleia illustre como esta, principalmente por ser o primeiro, entre os demais Estados da União Brasileira, que as acolhe no seio de uma assembleia de tão alta categoria, e na qual o voto consciencioso da mulher mostrará que estamos preparados para levar a efeito todas as conquistas da liberdade (PARÁ, 1901b, p. 311).

Essa passagem demonstra o quão significativo foi a frequência das mulheres nas sessões do Congresso. Todavia, não podemos deixar de salientar que estão expressos na fala do congressista sentimentos de cautela quanto ao envolvimento delas em decisões e discussões públicas – que, para ele, deveria ser ‘paulatino’ e ‘razoável’. Não era esperado que as mulheres tomassem a frente em discussões importantes sem serem questionadas ou avaliadas por membros superiores. No entanto, não eram só os homens que pensavam assim, pois as próprias congressistas adotaram o pensamento de que precisavam conter-se em seus anseios, o que será demonstrado na fala de uma congressista exposta mais adiante.

Como já mencionado, o Congresso se estruturou em 20 comissões, dentre as quais seis eram integradas por mulheres: a 1ª comissão – Ensino Primário, que contou com a participação de Virgínia Faria, Maria Sarmanho e mais um congressista; 4ª comissão – Ensino Técnico, na qual participaram Sophia Muller e mais dois congressistas; 5ª comissão – Ensino cívico e moral, integrada por Maria Valmont e dois congressistas; 9ª comissão – Pedagogia e legislação do ensino, com Maria Guajarina de Lemos e outros dois congressistas; 13ª comissão – Leitura e escrita, na qual atuaram Gemina Pinto, Rosa Costa e Georgina Martins; e a 20ª comissão – Redação, que contou com a participação de Ursulina Faria e outros dois congressistas. As demais comissões foram compostas apenas por homens. Como pode ser observado, apenas a 13ª comissão foi composta totalmente por mulheres, enquanto a 1ª tinha maioria feminina e as demais tinham a presença de uma mulher em um colegiado, ainda que a maioria fosse composta por homens. Mesmo em desvantagem quantitativa, essas mulheres contribuíram com suas ideias, formando opiniões junto às comissões das quais faziam parte, argumentando a favor ou contra determinados projetos, além de apresentar teses a serem votadas e aprovadas pelas comissões e em plenário.

A primeira fala feminina registrada nas atas do Congresso aconteceu na sessão solene de instalação, proferida pela professora Aldezira Pinheiro, que felicitou os/as participantes e agradeceu a suas companheiras de profissão por terem possibilitado sua participação no evento:

Pela segunda vez, a gentileza, a simpatia e a benevolência de minhas colegas, colocaram-me diante de tão distinto quão selecto auditório: a primeira, como intérprete da illustre colectividade diplomada no anno de 1897, e hoje para representar o professorado feminino na inauguração do Congresso Pedagógico, esta bela e proveitosa instituição criada pelo Director Geral da Instrucção Publica, o sr. dr. Virgilio Cardoso d'Oliveira. [...] Sou, pois, do número daqueles que pensam ser o Congresso Pedagógico mais um engrandecimento que o Pará alcança no ramo da instrucção publica; por isso, vehemente satisfeita, eu, em nome do professorado feminino me congratulo com o Diretor Geral da Instrucção Publica; dr. Virgilio Cardoso d'Oliveira, pela criação e inauguração do Congresso Pedagógico, para cujos salutareos fins empenhamos também todos os nossos esforços, toda a nossa dedicação visando apenas, como única e valiosa recompensa, a lembrança de termos trabalhado pela grande causa da instrucção (PARÁ, 1901a, p. 237).

Adelzira Pinheiro asseverou sua liderança junto ao professorado, manifestou seu reconhecimento pela causa do Congresso e a satisfação por integrá-lo. É notável o sentimento de pertencimento à classe de profissionais mulheres, dando ênfase à representação do professorado feminino do estado. Na mesma sessão, Sophia Muller, representando o magistério primário particular, fez seu agradecimento pela participação no Congresso, confirmando a grandiosidade do evento e se colocando à disposição para a realização dos trabalhos a serem desenvolvidos:

Em nome do magistério primário particular d'esta capital venho apresentar-vos os meus respeitos, congratulando-me com o meu Estado natal pela grandiosa ideia que teve o ilustrado sr.- dr. Diretor Geral da Instrução Pública em criar no Pará um Congresso Pedagógico, composto de membros conspícuos e distintos.

Não será por certo necessário encarecer o valor de tal instituição, de cujos trabalhos tão profícuos resultados devemos esperar em prol da pedagogia paraense e da instrução pública em nossa terra. É preciso, porém, que todos trabalhem para conseguir esse fim.

Vamos, pois, trabalhar nesse sentido; sejamos os verdadeiros apóstolos da nossa missão, consolando-nos por não termos sido inúteis na sociedade brasileira (PARÁ, 1901a, p. 240).

A fala de Muller, professora do ensino primário particular, expressa agradecimentos e também apreciação e parabenização pela criação do Congresso Pedagógico no estado, o qual aglutinou em seus debates profissionais responsáveis e competentes, razão pela qual esperava-se que tais encontros rendessem bons resultados para o ensino do Pará. Além do mais, é notória em seu discurso a relação do trabalho do/da professor/a com a religiosidade, quando ela afirma “sejamos os verdadeiros apóstolos da nossa missão” (PARÁ, 1901a, p. 240). Nesse sentido, o/a professor/a teria a responsabilidade sagrada de educar os/as pequenos/as para a vida em sociedade, pensamento proferido no decorrer das falas dos/das congressistas ao explicarem o trabalho de educadores/as.

Em nome das comissões que integravam, as congressistas pronunciaram-se a respeito de alguns temas, como os pareceres dados pela 1ª comissão (que tratava do ensino primário) aos projetos de Frederico Costa sobre a equiparação de vencimentos de professores/as do interior àqueles de professores/as da capital, e ao projeto de Francisco Campos e Heitor Castello Branco a respeito de material escolar. Ambos os pareceres não foram contrários aos projetos. O primeiro, lido por Virginia Faria, alegou que o projeto de Frederico Costa era alheio às atribuições do Congresso, e o segundo, lido por Aldezia Pinheiro, afirmou que a proposta também não estava nas atribuições do Congresso, justificando que na lei orçamentária do estado haveria verba suficiente para o fornecimento de materiais necessários para o funcionamento das escolas paraenses.

Na 5ª sessão ordinária, a professora Virgínia Faria apresentou mais um parecer da 1ª comissão contrário ao projeto de Raymundo Vianna, o qual versava sobre a criação de edifícios escolares na capital e em algumas cidades do interior, assim como a intenção de que cada grupo escolar contasse com, no mínimo, oito professores/as. Outro parecer apresentado pela mesma comissão, feito pela professora Maria Sarmanho, foi contrário ao projeto de Inácio Moura sobre a obrigatoriedade do ensino primário, alegando que nada deveria mudar a respeito desse assunto.

Como observamos, os pareceres apresentados pela 1ª comissão até então foram negativos aos projetos, o que gerou alguns debates a respeito dessas decisões. Destacamos

que os posicionamentos da comissão levaram em consideração apenas a análise das duas professoras presentes nas sessões, sendo que o terceiro integrante da comissão, Bertoldo Nunes, esteve ausente nas primeiras reuniões. Quando retornou aos encontros, o congressista colocou-se contra as decisões das colegas, dando outro parecer sobre os projetos apresentados e descredibilizando em parte a voz das congressistas, que já tinham concluído a apreciação da 1ª comissão.

Alguns debates gerados pelas decisões das congressistas diziam respeito à própria participação delas nas discussões. Foi o que ocorreu com Frederico Costa, insatisfeito com o parecer negativo ao seu projeto de equiparação dos vencimentos de professores/as do interior e da capital. Nesse caso, Virgínia Faria pronunciou-se dizendo: “A comissão mantém o parecer em sua plenitude” (PARÁ, 1901b, p. 379). Observa-se firmeza em sua declaração, não deixando suas decisões serem influenciadas pelos argumentos de outros membros da sessão. Também sobre a rejeição ao projeto de Frederico Costa, o congressista Inácio Moura se pronunciou:

- Sr. presidente, em primeiro lugar desejava que tivessem o máximo respeito e consideração para com as nossas ilustres colegas, que nos deram a honra de ao nosso lado vir ocupar alguns dos lugares d'este Congresso, sobretudo porque é esta a primeira vez que em nossa terra as senhoras tomam parte em comícios, em assembléias científicas. Por consequência, qualquer palavra que ofenda, que melindre a susceptibilidade das senhoras aqui presentes, deve ser imediatamente repelida (PARÁ, 1901b, p. 383).

O congressista identificou uma tentativa de deslegitimar a decisão da comissão e, entendendo que o parecer fora redigido somente por mulheres, pediu respeito à participação das colegas e também a suas decisões no Congresso. Ao mesmo tempo em que chamou a atenção para a invalidação do pronunciamento das professoras, Moura evidenciou a mulher enquanto ser frágil e que se afligiria facilmente por comentários discordantes de suas ideias. No entanto, quando a professora Virgínia Faria afirmou que a comissão manteria o parecer, ela o fez pondo fim à discussão.

Na 9ª sessão ordinária, Virgínia Faria apresentou o 1º projeto de uma mulher no Congresso, tratando da educação doméstica, tema muito valorizado à época. Separamos seu discurso em 6 partes, listadas em ordem de pronunciamento, para podermos analisá-lo mais especificamente.

Concordando com a opinião do referido autor, nivelo a mulher nobre à mulher plebéia, desde que esta se eleve pela sua ilustração intelectual às altas regiões ocupadas por aquela, que já é rodeada de distinções sociais desde o seu nascimento.

Há quem pense que se deve educar a mulher unicamente para o meio em que vive. Não será absurdo este princípio?

A nós, principalmente, republicanos de coração, não cabe o menor desejo de distinguir a mulher aristocrata da mulher plebéia educada. Ambas podem conquistar os mesmos lugares, aplicando-se com tenacidade ao estudo útil e proveitoso, que as

conduzirá ao alto prestígio de que esperam ver-se cercadas na sua nobilitante carreira de mulheres instruídas.

[...] Pertencço a uma classe da sociedade, que conserva os honrosos pergaminhos de nobreza legados pelos seus antepassados, porém que, democrata, despreza os títulos nobiliárquicos, hoje, aliás, sem valor, para só reconhecer a verdadeira nobreza de sentimentos e do saber, aquela que, como já disse, transporta-nos aos mais elevados lugares na senda da civilização e do progresso.

Sou daqueles que desejam ver a mulher educada e instruída para o lar doméstico (PARÁ, 1901c, p. 465).

A primeira fala da professora se referiu a passagem que o autor Guilherme Bellegarde³ fez na obra de Felix Ferreira intitulada “Noções da vida doméstica”, que afirmou: “Ou seja, nobre ou plebéia/ À mulher podem caber/ Tanto as rosas da beleza/ Como os louros do saber” (FERREIRA, 1914, p. 9). Ele fazia entender que a mulher poderia não só ter sua vida no âmbito doméstico, mas também ter o conhecimento ampliado para novos horizontes, tendo ela nascido em uma família abastada ou com poucos recursos. A professora concordava com o autor e defendia que a mulher que nascesse com menos recursos poderia chegar no mesmo lugar que a mulher nascida de família nobre se tivesse uma instrução e se dedicasse ao que ela chamou “estudo útil e proveitoso”.

Nessa fala, percebe-se que Virgínia Faria não levou em consideração as oportunidades que se apresentariam diferentemente para ambas, já que as famílias com recursos tinham acesso ao melhor ensino, enquanto as mulheres de famílias desvalidas muitas vezes tinham de se dedicar desde cedo a ajudar no sustento. Ela também chamou a atenção para a ideia, da qual discordava, de que a mulher deveria ser educada unicamente para o meio em que vivesse, pois, a seu ver, a mulher poderia conquistar outros lugares, desde que sua instrução fosse frutuosa. Também defendeu a educação como veículo para se chegar ao progresso, ainda que manifestasse o desejo pelo ensino da mulher para gerir o lar.

E como deve ser encarada a educação doméstica? Trivial como a que observamos geralmente? Neste ponto ainda pouco temos avançado.

[...] menina que pertence à classe mais abastada da sociedade, depois de concluir o curso primário, vai continuar os seus estudos na Europa, onde é provável que a sua educação alcance os melhores resultados.

Na classe média, a menina do mesmo modo faz a sua aprendizagem primária, concluída a qual matricula-se na Escola Normal, onde estuda 4 longos anos, sem se ocupar em casa de outra coisa que não sejam os seus livros, até que diplomada, segue imediatamente a carreira do magistério, quasi sempre sem a menor noção da vida doméstica.

[...] na classe menos favorecida da sorte é menos notável o prejuízo, porque, pela necessidade, as meninas aprendem praticamente certos trabalhos importantes à vida, mas sem método, sem direção, o que acarreta sérias desvantagens próprias de um serviço mal organizado” (PARÁ, 1901c, p. 466).

Nesse ponto do discurso, a professora questionava a percepção da educação doméstica como algo de pouca utilidade para as mulheres em sua vida real, afirmando que a modalidade não avançava, mantendo-se estagnada com o passar do tempo; além disso, criticou o fato de as utilidades domésticas não serem valorizadas no ensino das meninas. Numa comparação entre classes sociais, explicitou que as pertencentes à classe mais abastada tinham seu ensino continuado na Europa, tendo assim mais oportunidades e conhecimentos, diferentemente das meninas da classe média que, ao terminarem o ensino primário, geralmente ingressavam na Escola Normal por 4 anos para obter sua formação, tornando-se professoras. E que tais possibilidades se distanciavam da realidade das meninas de classes menos favorecidas, que ainda muito jovens precisavam enfrentar a dura realidade de uma sociedade desigual, tendo que prestar serviços domésticos para outras famílias, como lavadeiras, costureiras, criadas nas casas de famílias mais ricas, não tendo oportunidade de uma educação de qualidade.

Essa comparação entre as mulheres de diferentes classes evidenciava a desigualdade da educação e de condições de vida, distanciando-as de um objetivo comum, como a luta por direitos enquanto grupo. O discurso de Virgínia Faria defendia uma educação que priorizasse os conhecimentos domésticos, contribuindo para reforçar a situação histórica em que as tarefas da casa eram entendidas como responsabilidade exclusiva da mulher, afastando o homem de qualquer obrigação a respeito do assunto.

Assim, pois, a mulher casada dispõe de fortuna, sendo instruída, tem a seu alcance o meio de proteger os fracos, de favorecer os infelizes da sorte, promovendo os meios para a manutenção de um certo número de crianças, em todos os atos da vida doméstica, principalmente se a natureza privou-a do incomparável dom da maternidade.

À mulher da classe média cabe muito de perto as mesmas considerações.

Se ela alcançou um casamento em boas condições, tendo ao seu dispôr todos os meios de viver feliz, não o será certamente, se não souber dirigir com arte o seu lar. Compenetrada do importante papel de mãe de família, deve ter a capacidade necessária para arrostar com os inúmeros encargos que lhe são confiados, pelo que deve ser: econômica, modesta, asseada, bondosa, cuidadosa, afável com os que a cercam (sem transigir com os seus deveres), previdentes, sabendo os principais preceitos higienicos e, sobretudo, deve ser o anjo bom do lar, a companheira terna e dedicada que cada dia prende à sua casa, com uma novidade atraente, o seu marido (PARÁ, 1901c, p. 466-467).

Na manifestação da congressista, nota-se que mais uma vez ela dividia as mulheres em classes sociais, destacando suas obrigações no lar e na sociedade. Nesse sentido, a mulher de classe social mais favorável, que tivesse um casamento vantajoso e possuísse uma boa instrução, tinha o papel de ‘fazer boas ações’ em relação aos/as menos favorecidos/as, sendo descrita como um ser sensível e suscetível a ajudar os/as mais necessitados/as. Essa situação pode ser mais perceptível quando observadas as palavras da professora:

“se a natureza privou-a do incomparável dom da maternidade”. Isto é, a maternidade aqui era vista como um dom que a mulher carregaria em sua natureza e, se não o tivesse, precisaria preenchê-lo com algo que enaltecesse sua nobreza enquanto mulher – nesse caso, acolher de alguma forma os/as mais pobres.

Já a mulher de classe média que tivesse um bom matrimônio não poderia ser bem-sucedida em seu casamento se não tivesse conhecimentos para gerir seu lar, de modo que só poderia ser feliz em sua união se conseguisse organizar as tarefas domésticas com êxito. A professora citou algumas qualidades que essa mulher de família deveria ter: precisava ser “econômica, modesta, asseada, bondosa, cuidadosa, afável com os que a cercam”, características que revelavam o perfil de ‘mulher ideal’ para Virginia Faria.

A mulher deve, por uma sábia direcção, fazer da sua casa um santuário abençoado e invejável; solicita e desvelada na criação e educação de seus filhos, deve dar-lhes o exemplo da economia e da ordem, gerindo os seus negócios de acordo com os rendimentos de que póde dispor, sem fazer despesas supérfluas, sendo pontual nos salários de seus criados, pouco vaidosa em seus adornos; deve saber estar sem constrangimento afetação ou vaidade, na sala, na varanda, no jardim, na cozinha, inspecionando os serviços dos fâmulos, substituindo-os em qualquer ocasiã que se torne mister, sabendo os preços das mercadorias para não ser lesada, tratando do arranjo da roupa, dando enfim um lugar a cada coisa e tendo cada coisa em seu lugar. É preciso que ela compreenda a palavra -economia- em todo o sentido absoluto, para que não confunda a verdadeira economia, que é uma virtude, com a usura, a sordidez, a avareza.

Se, porém, a mulher não conseguir o casamento abastado, ver-se-á na contingência de ajudar o marido em qualquer ramo de serviço, de acordo com as suas forças e aptidões, para o que deve estar habilmente preparada.

E se acontecer que a fatalidade a fira cruelmente arrancando-lhe dos braços o seu arrimo, deixando-a sem meios de subsistência, rodeada de filhos que não a podem ajudar? Nesse caso é nobilitante, é heróico o valor da mulher-mãe, que adquire por seus esforços a manutenção da prole idolatrada. E estarão todas as senhoras neste caso? Sim, podem responder-me, porque todas vivem; mas o que se pode evitar com uma educação bem proporcionada, são essas inumeráveis escolhas em que muitos naufragam por falta de meios (PARÁ, 1901c, p. 467-468).

Nessa passagem, é possível perceber a visão a respeito dos deveres da mulher, voltados para o cuidado da família e do lar. A ela caberia a responsabilidade de educar os/as filhos/as e manter a ordem da casa, além de estar sempre bem apresentável, sem exageros, sabendo administrar os recursos da casa – motivo pelo qual precisaria ter conhecimentos sobre economia doméstica. No entanto, se essa mulher não conseguisse um casamento abastado, caberia a ela ajudar seu cônjuge, devendo ter capacidade para suprir a ausência do marido, caso este viesse a falecer. Segundo Virgínia Faria, uma boa instrução era necessária, pois poderia evitar transtornos e sofrimento à mulher; no entanto, essa educação reivindicada pela professora tinha como foco principal suprir as obrigações domésticas.

A partir dessas falas, percebe-se que há um teor de imposição ao que a mulher deveria ser ou fazer na sociedade, de acordo com sua classe social e com as necessidades que pudessem surgir. Além do mais, eram estipuladas as obrigações das mulheres com a casa, educação de filhos/as, atenção ao marido, controle de empregados/as e dos gastos da família.

Se ela não quiser casar-se, saberá viver em qualquer parte, contribuindo com a sua educação para tornar confortável e alegre a casa em que residir. Muitas vezes não deixará de ser atingida pela crítica e pela censura dos despeitados e mal intencionados; então deve ter a grandeza d'alma, a isenção de ânimo, a sobrançeria precisa, para fitar esses vícios da sociedade como um factor indispensável à vida de quem tem algum valor [...] apelo para a dedicação das minhas distintas colegas à santa causa da instrução, para que não percam nenhuma ocasião de promover no espírito de suas alunas a necessidade d'esse complemento indispensável à sua educação. Sabemos perfeitamente que à mãe de família compete esse ensino; mas desde que somos um povo novo, ainda pouco educado principalmente nas classes pobres que são aquelas com quem quasi sempre convivemos pela nossa nobre missão de preceptoras, a quem se aplicam as palavras de um illustre escriptor: *"a professora é a um tempo mãe, dona de casa e instructora; tríplice missão do maior alcance moral, cujo desempenho é à pedra de toque de todas as virtudes domésticas"* (PARÁ, 1901c, p. 468-469, grifo nosso).

Virginia Faria também abordou a situação em que a mulher escolhesse não se casar, decisão que não era bem aceita no período. Nas suas palavras, nota-se certo acolhimento e respeito por essas mulheres, declarando que deveriam estar preparadas para receber as críticas com inteligência, colocando-se no lugar de valor na sociedade. A professora fez um apelo a suas companheiras de profissão, para que se comprometessem com a educação das meninas, em especial as das classes menos favorecidas, cujas famílias não tivessem instrução. A professora finalizou sua fala com a frase de um autor cujo nome não citou, a respeito do papel da professora na sociedade: *"a professora é a um tempo mãe, dona de casa e instructora; tríplice missão do maior alcance moral, cujo desempenho é a pedra de toque de todas as virtudes domésticas"* (PARÁ, 1901c, p. 468). A elocução indica que a professora tinha o compromisso não só de educar com conteúdos, mas também de instruir as crianças para uma vida fora da escola, assim como cabia a ela todas as atividades domésticas e a educação moral dos/das filhos/as.

A fala e o projeto da professora tiveram uma aceitação muito positiva por parte dos/das demais congressistas. Inácio Moura comentou essa fala, expondo que *"o congresso acaba de ser vivamente impressionado pelas palavras de uma das distintas professoras que dele fazem parte"* (PARÁ, 1901c, p. 469). Com isso, demonstrava seu apoio ao projeto e confirmava a grandiosidade da presença feminina no importante Congresso Pedagógico do estado, chegando a pedir ao presidente que o discurso de Virginia Faria fosse publicado, como podemos observar em seu pronunciamento:

Em nome, pois, do Congresso Pedagógico Paraense felicito a v. exc., minha senhora, pelo brilhante papel que acaba de desempenhar, e a v. exmo, sr presidente, peço que mande publicar nos jornais d'esta capital, e principalmente na revista oficial A Eschola, o discurso que acaba de ser proferido pela nossa ilustre colega (PARÁ, 1901c, p. 469).

Outro projeto apresentado foi o de Rosa Costa, sobre os livros escolares. A professora não se demorou na defesa da proposta, limitando-se a pedir a palavra e a apresentar o projeto, que consistia em 2 artigos:

Art 1. - Que os livros destinados às escolas primárias do Estado fiquem sujeitos apenas a fiscalização do Conselho Superior.

Art. 2. - Que o professor tenha completa liberdade de escolher, dentre os livros que pelo Conselho não forem rejeitados, os que lhe parecerem mais adaptados à capacidade de seus alunos, desde que não se afaste do programma do ensino adoptado (PARÁ, 1901c, p. 503).

Relacionada aos livros usados nas escolas, a proposta da professora Rosa Costa postulava que estes ficassem sujeitos somente à fiscalização do Conselho Superior, que indicaria os mais adequados a serem usados em sala de aula; os/as professores/as teriam liberdade para escolher os que mais favorecessem suas práticas. O projeto recebeu algumas críticas quanto à liberdade que seria dada a professores/as para essa escolha, sendo rejeitado pela 1ª comissão, cuja representação contava com as professoras Maria Sarminho e Virgínia Faria.

Na 13ª sessão ordinária do Congresso, a professora Maria Valmont apresentou um projeto sobre a distribuição de prêmios a alunos/as, com o intuito de estimular seu esforço e dedicação aos estudos. Ela começou sua justificativa expondo que a falta de estímulos e entusiasmo dos/das estudantes diante dos estudos a fez pensar em estratégias para minimizar essa realidade. Em seguida, falou sobre a festa de premiação que vinha propor ao Congresso:

A instituição desta solenidade conseguirá despertar nas crianças verdadeira animação para o trabalho, porque lhes dirá o mestre, descrevendo a beleza e o valor da festa, que só poderão ser premiados aqueles que se distinguiram, durante o ano, por sua perseverança, aplicação, assiduidade e conduta exemplar.

E assim teremos também provocado o interesse, a ambição, sentimento sem o qual seriam estacionárias as sociedades.

O régimen de penas e recompensas, estas principalmente, por mais que clamem os philosophos theorists, deve existir nas escolas, onde será sempre a base primordial do verdadeiro aproveitamento (PARÁ, 1901d, p. 561-562).

Em sua declaração, a professora defendeu um regime de penas e recompensas, no qual estudantes que não alcançassem o nível esperado seriam penalizados/as, de maneira a fazê-los/las refletir e buscar melhores resultados; por outro lado, os/as alunos/as que

se dedicassem e conseguissem obter um bom desempenho seriam recompensados/as, a fim de que buscassem melhorar para serem reconhecidos/as com mais prêmios e servir como exemplo para outros/as educandos/as. A congressista fez um questionamento a respeito dos interesses que levariam as pessoas a realizar alguma atividade em vista de benefícios que pudessem receber.

Quem é que não trabalha por um futuro mais risonho, pelo conseguimento de uma posição mais elevada? Hoje muito se duvida que a creatura cumpra seus deveres tão somente por amor ao próprio dever, pois não é crível haver alguém que se esforce, que trabalhe paciente e perseverantemente satisfeito e feliz, atado a um poste, convicto de que não será outra coisa senão aquilo mesmo que é presente-mente (PARÁ, 1901d, p. 562).

No pronunciamento de Maria Valmont, nota-se que ela abordou novamente os interesses e as ambições pessoais, trazendo uma reflexão sobre os anseios que cada um/uma tem ao realizar suas ações. Em seu discurso, a professora avaliava o individualismo que gerava a disputa entre pessoas por cargos e reconhecimentos. Além disso, duvidava que alguém pudesse realizar seu trabalho apenas por amor, sem pretender ganhar algo em troca – ou seja, não seria coerente pensar que os/as estudantes fizessem suas tarefas escolares só por satisfação, sem obter recompensas por isso. Em outro ponto de sua manifestação, a professora fez uma crítica ao que era corrente no período, sobre pessoas que se dedicavam e cumpriam seus deveres e eram ultrapassadas pelas que não valorizavam o esforço para alcançar os objetivos. Criticando essa prática muito comum na sociedade, ela perguntou:

O cumpridor de seus deveres não se revolta ao ver-se preterido por outros que abandonam, por sua vez, o cumprimento do dever e que sobem não pela porta larga e franca, aberta a golpes de estudo, de mérito próprio, mas pelos caminhos tortuosos do patronato, do empenho, do dinheiro, da adulação? (PARÁ, 1901d, p. 562).

A reflexão demonstra como se concebia a realidade das relações, pois quem obtinha os cargos mais importantes não eram os/as mais esforçados/as, dedicados/as à sua função, e sim os/as que detinham a posse do dinheiro e conheciam pessoas influentes. É evidente em seu discurso a valorização do mérito, por isso, ela via tais ações como uma forma injusta de não valorização do esforço do indivíduo. Além disso, Maria Valmont criticou as punições como única forma de impulsionar os estudos:

Em nossas escolas primárias existem penas, às vezes empregadas largamente, enquanto que as recompensas são dadas com grande parcimônia e parcialidade. Ora isto não sendo a justiça não é também o estímulo. Que se não procure impulsionar o estudo pelo pavor, medida muito celebrada em priscas eras.

E também de bom aviso aproveitar, de acordo com a Intendência, para entoarem hymnos na abertura e encerramento da solenidade em questão, os alunos de canto coral das escolas municipais, os quais terão assim ensejo de exhibir provas dos seus progressos.

São estas, presidente, as considerações que julguei dever fazer justificando o meu projecto, para o qual chamo a atenção da ilustre casa que, porém, não me magoará se o rejeitar sem piedade (PARÁ, 1901d, p. 562-563).

A professora fez suas últimas considerações antes da apresentação de seu projeto dizendo que “não me magoará se o rejeitar sem piedade” (PARÁ, 1901d, p. 562-563). Nesse caso, colocava-se à disposição do Congresso, sem intenção de rediscutir suas ideias caso fossem rejeitadas pela casa – diferentemente de outros congressistas, que insistiam na defesa de seus projetos e demonstravam indignação com a rejeição desses. O projeto apresentado por Maria Valmont contava com quatro artigos:

Art. 1º - Que, como poderoso auxiliar para desenvolver o estímulo, a aplicação dos alunos das escolas públicas do Estado, lhes seja feita anualmente uma solenne distribuição de prêmios.

Art. 2º - Que cada escola tenha apenas direito a três menções honrosas, conferidas com a máxima justiça, aos alunos mais distintos, durante o ano, sendo entretanto facultativa aos professores a entrega de prêmios particulares.

Art. 3º - Que na capital seja feita a distribuição no Theatro da Paz, e nas cidades do interior nas intendências sob a direcção dos respectivos conselhos escolares.

Art. 4º - Que nesta solenidade se faça também a entrega aos possuidores dos diplomas de aprovação de estudos Elementares e primárias (PARÁ, 1901d, p. 563-564).

O projeto sugeria a realização de uma festa para premiar estudantes que se destacassem e propunha que essa manifestação fosse feita anualmente nas escolas públicas do estado (tendo cada escola direito a três menções, de maneira justa), além de dispor sobre os lugares para a realização do evento – na capital, seria realizado no Teatro da Paz; nas cidades do interior, nas intendências. O projeto também preconizava que fossem entregues prêmios aos/às concluintes dos estudos elementares e primários.

Os projetos apresentados pelas mulheres no Congresso Pedagógico do Pará tiveram boa aceitação dos demais congressistas, sendo aprovados e, alguns, aplaudidos e defendidos, como o da professora Virgínia Faria sobre o ensino doméstico. Nesse processo de apresentação e defesa de projetos, conseguimos perceber as ideias e prioridades das professoras a respeito da educação no estado.

Considerações finais

A participação e a apresentação de projetos por professoras no Congresso Pedagógico do Pará foram de muita relevância para a construção de um caminho no campo educacional, visto que, por meio desse evento, elas puderam se posicionar sobre assuntos

relevantes como educação feminina, livros didáticos e premiação de estudantes, com destaque para o ensino. Pudemos conhecer e analisar seus posicionamentos mediante seus discursos.

No entanto, percebemos a pouca presença desse público e uma possível retração ante a presença de um grande público de homens nas sessões. Constatamos que, do total de 28 projetos apresentados no Congresso, somente três foram propostos por mulheres. Apesar disso, os projetos por elas apresentados trouxeram ponderações significativas para as discussões a respeito da educação no evento. Duas figuras femininas se destacaram em suas colaborações, Virginia Faria e Maria Valmont, devido ao fervor em suas falas, ao conhecimento demonstrado sobre os assuntos abordados, além da participação acentuada nos debates e a firmeza nos pareceres de suas devidas comissões.

Tendo isso em vista, entendemos a significância de apresentar e situar essas falas de mulheres no campo educacional num contexto traçado por desigualdade entre os gêneros. Percebemos também a grandiosidade dos argumentos articulados por elas em uma sala com a maioria de representantes do gênero masculino, ainda que tenham contado com apoio do Congresso para que seus projetos fossem aprovados. Apesar de algumas falas ainda carregarem um olhar tradicionalista a respeito da mulher e sua participação na sociedade, dando-lhe atribuições, impondo regras a serem seguidas, colocando-as em um lugar de cuidado e fragilidade, não podemos deixar de reconhecer a relevância do evento e do envolvimento dessas mulheres professoras em debates referentes a sua profissão.

Por fim, cabe destacar que o tema da participação das mulheres no Congresso Pedagógico do Pará faz-nos refletir sobre a história das mulheres e a pertinência do aprofundamento das pesquisas nesse campo, pois há a necessidade de desvelar a história dessas mulheres que por muito tempo foram silenciadas, mas que, mesmo com grandes limitações, fizeram-se presentes em debates e lutas por direitos para a sua classe.

Recebido em: 11/10/2022; Aprovado em:26/06/2023.

Notas

- 1 Nascido no dia 15 de dezembro de 1868, Virgílio Cardoso estudou Direito na Faculdade de Direito de Recife. Exerceu a advocacia na cidade de Belém, do Pará, onde foi diretor da Instrução Pública e chefe da Secretaria do Interior, Justiça e Viação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2020).
- 2 Trata-se da ação de ver a mulher como ser inferior ao homem, devendo ser, por isso, a ele submissa, enquanto este deveria exercer sua autoridade e ficar à frente das tomadas de decisões referentes ao cotidiano (ALVES, 2018).
- 3 Nascido em 1836, em Cabo Frio (RJ), foi jornalista, teatrólogo, biógrafo, funcionário público da Secretaria de Guerra e também da Secretaria de Agricultura.

Referências

- ALVES, Janaina Reis. Desconstrução do conceito sexo frágil a exemplo da governança na Península Ibérica. *Veredas da História*, Salvador, v. 11, n. 1, p. 134-154, jul. 2018.
- BARBOSA, Everton Vieira. *Páginas de sociabilidade feminina: sensibilidade musical no Rio de Janeiro oitocentista*. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdades de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2016.
- CASTRO, Elizabeth Amorim de. A arquitetura dos grupos escolares do Paraná na Primeira República. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 122-148, jan./abr. 2009.
- DÓREA, Célia Rosângela Dantas. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 49, p. 161-181, jul./set. 2013.
- FERREIRA, Félix. *Noções da vida doméstica, para uso das escolas brasileiras do sexo feminino*. 17 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1914.
- FIALHO, Lia Machado Fiuza & SÁ, Évila Cristina Vasconcelos de. Educadora Henriqueta Galeno: trajetória de uma literata feminista (1887-1964). *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 55, p. 169-188, maio/ago. 2018.
- PARÁ. *Decreto n. 874 de 11 de julho de 1900*. Institui nesta Capital um “Congresso Pedagógico” e aprova seu Regimento. Belém: Congresso Legislativo do Pará, 1900.
- PARÁ. Congresso Pedagógico. *A Escola: Revista Oficial de Ensino*, Belém, v. 1, n. 11, p. 217-277, 1901a.
- PARÁ. Congresso Pedagógico. *A Escola: Revista Oficial de Ensino*, Belém, v. 1, n. 12, p. 309-430, 1901b.
- PARÁ. Congresso Pedagógico. *A Escola: Revista Oficial de Ensino*, Belém, v. 2, n. 13, p. 454-529, 1901c.
- PARÁ. Congresso Pedagógico. *A Escola: Revista Oficial de Ensino*, Belém, v. 2, n. 14, p. 558-639, 1901d.
- PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru: EDUSC, 2005.
- RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.
- TEDESCHI, Losandro Antonio. Os desafios da escrita feminina na história das mulheres. *Raído*, Dourados, v. 10, n. 21, p. 153-164, jan./jun. 2016.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Centro de Ciências Jurídicas. Virgílio Cardoso de Oliveira – Conhecido no mundo jurídico e literário. In: *Universidade Federal de Pernambuco*. 2020. Disponível em: <<https://tinyurl.com/3kz9e7nu>>. Acesso em: 20 out. 2022.
- VAQUINHAS, Irene. Linhas de investigação para a história das mulheres nos séculos XIX e XX. Breve esboço. *História: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Porto, série 3, v. 3, p. 201-221, 2002.

Plano Nacional de Educação 2014-2024: *plano de carreira e os desafios frente à política de meritocracia*

National Education Plan 2014-2024:
career plan and the challenges facing the meritocracy policy

Plan Nacional de Educación (2014-2024):
plan de carrera y los desafíos frente a la política de meritocracia

 **MARLUCE SILVA VALENTE***

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente-SP, Brasil.

 **SILVIO CÉSAR NUNES MILITÃO****

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília-SP, Brasil.

RESUMO: O Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação básica e o ensino superior, a serem cumpridas ao longo do decênio. Este artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão crítica sobre os planos de carreira como elemento fundamental no PNE 2014-2024, em contraposição à meritocracia como parâmetro de suposta valorização docente nas arenas políticas governamentais. Com base em pesquisa bibliográfica e documental, são apresentadas relações e definições presentes no PNE, com foco na meta 18, sobre o plano de carreira como importante instrumento de valorização da carreira docente, Lei nº 11.738/2008, regulamentando o Piso Salarial Nacional Profissional – PSPN. Tal meta representa a materialidade de movimentos históricos de profissionais da educação e da sociedade civil em busca de valorização, divergindo das ações contrárias de autoridades governamentais

* Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e diretora de escola efetiva da rede municipal de Educação de Assis. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Práticas Educativas – GEPPPOE. *E-mail:* <marluce.valente@unesp.br>.

** Doutor em Educação. Professor Assistente Doutor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Práticas Educativas – GEPPPOE. *E-mail:* <silvio.militao@unesp.br>.

e empresariais, de uma política neoliberal com forte tendência meritocrática diante da valorização salarial docente. Busca-se defender neste estudo marcos históricos institucionais das políticas públicas educacionais, na perspectiva do plano de carreira como efetiva valorização.

Palavras-chave: Educação. Plano Nacional de Educação. Meta 18. Meritocracia.

ABSTRACT: The National Education Plan – PNE 2014-2024, Law nº 13.005/2014, establishes guidelines, goals and strategies for basic and higher education to be fulfilled throughout the decade. This article aims to present a critical reflection on career plans as a fundamental element in the PNE 2014-2024 opposed to meritocracy as a parameter of supposed teacher appreciation in government political arenas. Based on bibliographical and documentary research, relations and definitions in the PNE are presented focusing on goal 18, on the career plan as an important instrument for appreciating the teaching career, Law nº 11.738/2008, regulating the Professional National Base Salary – PSPN. This goal represents the materiality of historical movements of education professionals and civil society in search of appreciation, diverging from the contrary actions of government and business authorities, that is, diverging from neoliberal politics with a strong meritocratic tendency in the face of teacher salary appreciation. This study aims to defend institutional historical landmarks of educational public policies from the perspective of the career plan as effective appreciation.

Keywords: Education. National Education Plan. Goal 18. Meritocracy.

RESUMEN: El Plan Nacional de Educación – PNE 2014-2024, Ley nº 13.005/2014, establece lineamientos, metas y estrategias para la educación básica y superior, a ser cumplidas a lo largo de la década. Este artículo tiene como objetivo presentar una reflexión crítica sobre los planes de carrera como elemento fundamental en el PNE 2014-2024, frente a la meritocracia como parámetro de supuesta valoración docente en los espacios políticos gubernamentales. A partir de investigaciones bibliográficas y documentales, se presentan las relaciones y definiciones presentes en el PNE, con foco en la meta 18, sobre el plan de carrera como instrumento importante para la valoración de la carrera docente, Ley n. 11.738/2008, que regula el Piso Nacional del Salario Profesional – PSPN. Este objetivo representa la materialidad de movimientos

históricos de profesionales de la educación y de la sociedad civil en busca de valoración, divergiendo de las acciones contrarias de autoridades gubernamentales y empresariales, de una política neoliberal con fuerte tendencia meritocrática frente a la valoración del salario docente. Este estudio busca defender hitos históricos institucionales de las políticas públicas educativas, desde la perspectiva del plan de carrera como valoración efectiva.

Palabras clave: Educación. Plan Nacional de Educación. Meta 18. Meritocracia.

Introdução

Este artigo visa promover uma reflexão crítica sobre a concepção de meritocracia presente nos diferentes discursos retóricos no âmbito da educação, traduzida muitas vezes em ações decisórias que interpenetram agendas governamentais. Nesse contexto, parte-se do entendimento de que há uma tendência contemporânea a uma política pública educacional construída com certa disposição neoliberal. Essa tendência remete a questões relacionadas ao Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024, Lei nº 13.005/2014, mais especificamente à meta 18, no que tange aos limites estruturais e conjunturais da materialidade das (in)ações direcionadas à concretização da referida meta, na perspectiva de planos de carreira e real valorização social e profissional docente em todos os entes federativos do país: distrital, estados e municípios.

Neste cenário, uma das questões recorrentes em discursos políticos é a ‘qualidade da educação’ brasileira, entendida como meta a se alcançar. A expressão foi popularizada em todo o território nacional e capilarizada por diversos discursos oficiais, numa suposta valorização dos/das profissionais da educação.

Flávia Paula Nogueira Aranda e Fábio Perboni (2023) explicitam a realidade de determinada concepção de valorização docente, cujos olhares do chão da escola pública sinalizam, entre tantos desafios enfrentados pelos/as educadores/as, a complexidade do dia a dia escolar:

a valorização docente não constitui um conceito restrito e simplista, pelo contrário, assume uma complexidade e possui elementos indispensáveis para a real valorização, é constituída por elementos fundamentais como formação (tanto inicial, quanto continuada), remuneração digna (condizente com as demandas exigidas pela profissão), condições de trabalho (infraestrutura e material didático-pedagógico) e perspectiva de plano de carreira, regulamentado em legislação específica, para que o profissional possa estar amparado legalmente (ARANDA & PERBONI, 2023, p. 204-205).

Nas discussões voltadas às políticas públicas educacionais nota-se que esses temas são constantes para formulação de programas e políticas educacionais, desde as instituições micropolíticas nos municípios até as mais altas esferas de elaboração e implementação de macropolíticas educacionais. A esse respeito, Aranda e Perboni esclarecem:

O tema da valorização docente sempre foi polêmico e os movimentos travados em torno de sua real efetivação nem sempre conseguiram respostas consistentes por parte dos responsáveis pela gestão das políticas públicas. Embora exista um debate sobre os elementos que compõe a valorização do trabalho docente a questão salarial é consenso como um dos pontos a serem destacados no processo (ARANDA & PERBONI, 2023, p. 209).

A ideia de meritocracia tem se mostrado presente em todas as ações governamentais como forma de expressar uma vontade política neoliberal, unilateral, de interesses próprios e/ou partidários, sem discussões de base; isso se reflete na ausência de formas variadas e utópicas de formulação de políticas para a valorização dos/das profissionais da educação no que tange à remuneração condigna da função social em foco.

Breves apontamentos históricos

O primeiro marco legal brasileiro rumo à garantia de direitos sociais, incluindo o tema educação, foi a Constituição da República Federativa do Brasil – CF, de 1988 (BRASIL, 1988). Seu Art. 206 define como preceito constitucional o dever de o Estado ministrar e regular o ensino assentado em 9 princípios, entre os quais a criação do plano de carreira, no inciso 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”. Acrescente-se, ainda, “inciso VIII – piso salarial profissional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal” e, por fim, no 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” (BRASIL, 2006).¹

Outro aspecto fundamental para a política educacional brasileira está assegurado na Constituição Federal, no Art. 214, que dispõe:

a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 1988).

Em 1996 houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96, que reforçou a CF, e estabeleceu como dever da União, em seu Art. 9º, a incumbência de: “I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996). Essa lei destaca-se como outro marco legal importante para a valorização do magistério. Como esclarece Luiz Fernandes Dourado (2011), frente às múltiplas interfaces no campo da educação como política pública:

A política educacional sofre injunções das estruturas políticas, econômicas e sociais, em cada tempo-espaço. Repensá-la implica repensar o Estado Brasileiro, suas lógicas, nexos e dinâmicas, com vistas a aprimorá-lo, avançando para uma concepção ampla de Estado, que traduza a correlação de forças entre sociedade civil e política, o que, no caso brasileiro, implica significativos avanços da participação social (DOURADO, 2011, p. 55).

Acrescente-se que, na mesma LDB (Lei nº 9394/96) foi instituída, no Art. 87, a *Década da Educação*, a ser iniciada após um ano da publicação dessa Lei. Em seu primeiro parágrafo prevê: “§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996).

No Art. 67, é assinalada a valorização dos/das profissionais da educação nos sistemas de ensino, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e planos de carreira do magistério público:

I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Demandado pela CF e pela LDB vigentes, o Plano Nacional de Educação – PNE foi instituído pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001). Instrumento basilar da política educacional nacional, o PNE foi estruturado em seis seções e contemplou um total de 295 metas (MILITÃO & ARANDA, 2020).

O PNE vigente no decênio 2001-2010 também dedicou atenção à temática da valorização dos/das profissionais da educação, apresentando a exigência de elaboração de Planos de Carreira e Remuneração – PCR pelos entes federativos. Assim, na seção *Formação dos Professores e Valorização do Magistério*, foi fixada como meta 1: “Garantir a implantação, já a partir do primeiro ano deste plano, dos planos de carreira para o magistério” (BRASIL, 2001). Na avaliação de Maria Alice de Miranda Aranda, Evely Solaine de Souza Rodrigues e Sílvia Cesar Nunes Militão (2020), o PNE 2001-2010 carece de organicidade interna,

é exagerado quanto ao número de metas fixadas, desprovido de mecanismos concretos de financiamento e, na prática, não teve suas metas concretizadas.

O Ministério da Educação – MEC emitiu, junto ao Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, a Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009 (BRASIL, 2009), ato normativo que delinea e fixa diretrizes e princípios, bem como demarca aspectos de valorização docente. Assim, embora não tenha caráter de lei, constitui-se como uma das ações mais prementes para a elaboração e/ou adequação dos planos de carreira e remuneração de todos os sistemas de ensino dos entes federativos: União, Distrito Federal, estados e municípios. Destaca-se o Art. 4º e a seleção de alguns incisos, consoantes aos princípios da referida resolução, que caracterizam, de imediato, a valorização docente:

Art. 4º As esferas da administração pública que oferecem alguma etapa da Educação Básica, em quaisquer de suas modalidades, devem instituir planos de carreira para todos seus profissionais do magistério, e, eventualmente, aos demais profissionais da educação, conforme disposto no § 2º do artigo 2º desta Resolução, dentro dos seguintes princípios:

[...] II - *acesso à carreira por concurso público de provas e títulos* e orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;

III - remuneração condigna para todos e, no caso dos profissionais do magistério, com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei nº 11.738/2008;

IV - *reconhecimento* da importância da carreira dos profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante;

V - *progressão salarial* na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional (BRASIL, 2009, p. 41-42, grifos nossos).

Posteriormente, “após disputado, complexo e moroso processo de tramitação no Congresso Nacional, foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014 o PNE para o decênio 2014-2024, composto por 14 Artigos, 20 Metas e 254 Estratégias voltadas a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino” (MILITÃO & ARANDA, 2019, p. 59), de modo a representar um novo alento acerca da valorização docente enquanto política de Estado.

Não obstante a importância e os avanços presentes na lei, metas e estratégias desse plano educacional, Luiz Fernandes Dourado não deixa de destacar as ambiguidades e tensionamentos “que demarcaram a aprovação do PNE, resultando em limites” (DOURADO, 2023, p. 10). Tal qual o plano decenal precedente, o PNE vigente também confere atenção à temática da valorização docente e dedica meta exclusiva referente à elaboração dos correspondentes Planos de Carreira e Remuneração para profissionais da educação.

A meta 18 do PNE 2014-2024 e o plano de carreira docente

Com a promulgação do PNE 2014-2024, e diante do ineditismo histórico das aprovações dos planos subnacionais no país, suas 20 metas e 254 estratégias foram denominadas como estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade. Segundo Camille Aparecida de Miranda Cordeiro Bizzon e Elisângela Alves da Silva Scaff (2023), o marco histórico do PNE 2014-2024 teve papel fulcral e indutor de mobilização dos entes federativos na construção dos seus respectivos planos subnacionais:

A elaboração e ou adequação dos planos subnacionais de educação, no prazo de um ano após a aprovação do PNE 2014-2024, definida no art. 8º da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), levou as municipalidades a se mobilizarem para organizar a construção de seus Planos Municipais de Educação (PME). O PNE determina também que as estratégias dos planos subnacionais devem assegurar a articulação das políticas educacionais com as políticas sociais e a garantia de se considerar as necessidades específicas de cada local e da população (BIZZON & SCAFF, 2023, p. 43).

No PNE 2014-2024, as metas foram agrupadas conforme o seu foco de atuação no documento e intituladas como *Metas para a valorização dos profissionais da educação*: “Meta 15, Meta 16, Meta 17, Meta 18, contemplam, portanto, expressas por lei, o tema sobre valorização docente” (BRASIL, 2014). Em outras palavras, esse referido conjunto de metas e estratégias sintetiza organicamente as questões voltadas à agenda pública por uma política de valorização docente. Nesse contexto, diante do novo PNE 2014-2024 – conforme o site oficial do MEC², identificado pela epígrafe “Construindo políticas de valorização dos profissionais da educação básica” (BRASIL, 2023) – a valorização dos/das profissionais da Educação é pauta essencial para o alcance efetivo de melhor qualidade nas condições de trabalho dos/das docentes brasileiros/as, destacando-se a meta 18, que espelha as reivindicações de valorização docente por meio da lei:

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

[...]

A Meta 18 do Plano Nacional de Educação (*Lei nº 13.005/2014*) obriga que a União, os estados, municípios e Distrito Federal garantam planos de carreira e remuneração para os profissionais da educação escolar básica pública, denominação definida no artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (*Lei nº 9.394/96*) (BRASIL, 2014, grifos nossos).

Com foco na universalização da implantação dos planos de carreira para os/as profissionais da educação básica e superior no âmbito de todos os sistemas de ensino do país, a meta supracitada é acompanhada por um conjunto de oito estratégias, a saber:

18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;

18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;

18.3) realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública;

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

18.5) realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério;

18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;

18.7) priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação;

18.8) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira (BRASIL, 2014).

Nas estratégias elencadas, em que pese, de modo geral, um teor altamente positivo – ainda que a 18.2 seja mais complexa em termos de materialização e monitoramento – nos chama a atenção a estratégia 18.3, cujo conteúdo remete a uma das ambiguidades presentes no texto do PNE vigente, como já assinalado anteriormente. Entende-se que a estratégia exprime muito mais uma concepção gerencialista de educação, tendo por horizonte a implantação de ‘provas nacionais’ para docentes em exercício, denotando

forte alinhamento com as políticas educacionais de viés neoliberal instauradas no Brasil a partir dos anos 1990.

Ainda no portal do MEC, a meta 18 é reconhecida e referenciada, destacando-se sua importância simbiótica tanto para o plano de carreira docente quanto para a qualidade de ensino do país:

O caráter estratégico desse elemento estruturante reflete-se na existência de um bloco de metas do Plano Nacional de Educação (PNE), com destaque *para a meta 18*, que assegura a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica pública em todos os sistemas de ensino. Este portal oferece um conjunto de informações sobre legislação e conceitos que tratam sobre valorização profissional, como também ferramentas que contribuem para processos de adequação/elaboração de planos de carreira e remuneração, com ênfase nas seguintes dimensões: construção de projeção das receitas vinculadas para MDE; cálculo das despesas com profissionais em exercício de docência e fora do exercício da docência e relação entre horas docentes necessárias e horas docentes contratadas (BRASIL, 2023, grifo nosso).

É importante observar que a meta 18 é considerada pelo MEC como importante instrumento para a valorização da carreira docente. Por conseguinte, com a materialização dos planos de carreira, espera que muitos dos desafios enfrentados na educação brasileira possam ser superados e garantidos, para a qualidade de ensino:

A valorização das carreiras dos profissionais da educação constitui um dos elementos importantes para o Sistema Nacional de Educação.

Para o MEC esta é uma meta estratégica uma vez que tornar a carreira dos profissionais da educação escolar básica atrativa e viável constitui-se em importante fator para “garantir a educação como um direito fundamental, universal e inalienável, superando o desafio de universalização do acesso e garantia de permanência, desenvolvimento e aprendizagem dos educandos” (BRASIL, 2014, p. 306).

À vista do exposto, a meta 18 está visceralmente relacionada à Lei nº 11.738/ 2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN. A esse respeito, Márcia Ângela da Silva Aguiar e Rita de Cássia Barreto de Moura explicitam:

o Piso Salarial Nacional foi instituído pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e refere-se ao valor mínimo que a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios deverão fixar como vencimento inicial das carreiras do magistério público da Educação Básica para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais (BRASIL, 2008). Essa mesma Lei também fixou prazo para a criação ou atualização dos planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério pelos governadores e prefeitos (AGUIAR & MOURA, 2023, p. 37).

No Brasil, a centralidade e o desdobramento dessas discussões nas últimas décadas (2000-2020) evidenciam-se pela participação da sociedade civil organizada em diversos contextos setoriais, em nível micro e macro, na maioria das regiões do país. Em seus estudos, Angelina Bernadete Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto e Marli Eliza Dalmaz de

Afonso André (2011) sintetizam o movimento que, à época, tomou corpo em vários estados do país, conquistando espaço na agenda política com a implantação da Lei nº 11.738:

Com a declaração recente da constitucionalidade dos quesitos relativos ao piso salarial nacional de professores pelo Supremo Tribunal Federal (STF), relativos à Lei nº 11.738/2008, movimentos de docentes da educação básica estão eclodindo, com manifestações e greves de professores em, pelo menos, metade dos estados brasileiros. Essa grande mobilização sinaliza o desconforto salarial e de carreira, bem como de condições de trabalho, que perpassa esse grupo de profissionais, que, em sua grande maioria, depende do poder público, dos governos de estados e municípios, para a definição de seus salários e carreiras, bem como para a implementação de infraestrutura física às redes de ensino e apoios pedagógicos. O alto grau de participação nos protestos no momento revela o profundo sentimento de injustiça que perpassa o universo desses profissionais. As políticas de carreira docente nas instâncias de gestão pública não estão dando conta de oferecer perspectivas profissionais justas a esse conjunto de trabalhadores (GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2011, p. 141).

Márcia Ângela da Silva Aguiar (2011) relembra as dificuldades enfrentadas no cenário político diante do PSPN e afirma a importância da instituição do piso nacional para a melhoria da condição salarial dos/das profissionais da educação. A autora também reforça a necessidade de intensificação dos setores organizados da educação e da sociedade civil para garantir o cumprimento da lei por parte dos entes federados:

De todo modo, verifica-se que a legalidade do piso salarial para esta categoria veio situar o debate sobre a profissionalização do magistério em outro patamar e trouxe novos desafios para os entes federados no tocante à elaboração e implementação dos planos de carreira com os dispositivos da nova lei, bem como à efetivação de novos pactos federativos (AGUIAR, 2011, p. 269).

Além de estipular monitoramento contínuo e avaliações periódicas acerca da execução e do cumprimento das metas e estratégias do PNE 2014-2024, a Lei nº 13.005/2014 também determinou que, a cada dois anos e até o final da vigência do plano, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP faça a publicação de “estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas [...], com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional” (BRASIL, 2014, Art. 5º, §2º).

Desse modo, o INEP lançou, em 24 de junho de 2022, o *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022* (BRASIL, 2022), apresentando dados mais recentes acerca do cumprimento das metas estabelecidas no PNE 2014-2024. Tal relatório permite, portanto, aferir o nível de alcance da meta 18 a partir de um conjunto de quatro indicadores desagregados por Unidades Federativas – UFs e Municípios: percentual de UFs/Municípios que possuem PCR dos/das profissionais do magistério; percentual de UFs/Municípios que atendem ao PSNP; percentual de UFs/Municípios que preveem o limite máximo de 2/3 da carga horária para atividades de interação com educandos/as;

e percentual de UFs/Municípios que possuem PCR dos/das profissionais da educação que não integram o magistério.

Pelos dados dispostos no Relatório de Monitoramento do PNE do INEP verifica-se que, atualmente, todas as 27 UFs (100%) possuem plano de carreira e remuneração de profissionais do magistério, sendo que em 95,7% dos 5.570 dos municípios brasileiros existem os referidos planos. Mesmo diante de um quadro de vigoroso ajuste fiscal e retração do investimento em educação, decorrentes da Emenda Constitucional nº 95/2016 (SILVA, 2023) e do correspondente 'estímulo' ao processo de elaboração dos planos de carreira conferido pela estratégia 18.7, a crucial universalização dos PCRs nos entes federativos locais não ocorreu, mesmo já tendo expirado o prazo estipulado pelo PNE (2016).

Sobre o atendimento ao PSNP, 19 (70,4%) UFs cumprem o valor salarial previsto na Lei do Piso, enquanto nos municípios, o índice de cumprimento é de 74,2% (4.133 dos 5.570 totais). Depreende-se, assim, que parcela ainda significativa dos sistemas de ensino do país caminha na contramão da efetiva valorização da remuneração docente. Com relação à observação do limite máximo de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os/as educandos/as, 23 (85,2%) UFs aplicam o referido 'teto', acima do percentual 74,2% registrado pelas municipalidades brasileiras. Assim, cumprir integralmente a Lei do Piso no tocante à jornada de trabalho destinada à hora-atividade constitui em grande desafio para plena materialização da meta 18.

Por fim, o Relatório de Monitoramento do INEP apresenta os percentuais de UFs e municípios que possuem PCRs dos/das profissionais da educação que não integram o magistério, 22 (81,5%) e 2.161 (38,8%), respectivamente. Ainda que não seja um dos indicadores diretamente relacionados ao *caput* da meta 18, os dados do Relatório em questão também apontam para o percentual de atingimento do preconizado pela estratégia 18.1 em relação, ao menos, aos/as profissionais do magistério ocupantes de cargos de provimento efetivo: 54,9% no âmbito das redes estaduais e 71,7% na esfera das redes municipais, percentuais que evidenciam que todos os entes federativos em questão ainda estão bem distantes dos 90% mínimos estabelecidos pela referida estratégia.

Diante desse quadro estatístico, naqueles municípios em que ocorreram os planos de carreira, como é o caso dos paulistas, destacam-se os indicativos remuneratórios, os jogos de negociação que se pautaram em outros municípios, bem como em dados configurados como parâmetros sobre o limite da proposta, com especial enfoque à questão fiscal e orçamentária. Na prática, ao longo do tempo, os/as profissionais da educação têm ficado à mercê da inconsistência de propostas que, em geral, são revistas pouco tempo depois, entendidas como insuficientes pela classe profissional.

Isabela dos Santos, Eva Gomes e Edna do Prado (2022) apresentam o plano de carreira nas formas da administração pública:

O plano de carreira é um instrumento de gestão que organiza a vida dos/as profissionais da educação e possibilita a valorização profissional do/a servidora, por

contemplar itens que vão além da questão salarial, como formação inicial e continuada, progressão funcional, remoção, sistema de avaliação e outros pontos inerentes à carreira docente. Um plano de carreira bem-elaborado e executado garante melhorias ao longo da carreira dos/as profissionais da educação e, conseqüentemente, isso interfere no avanço da qualidade do ensino (SANTOS, GOMES & PRADO, 2022, p. 1013).

As autoras apresentam críticas contundentes à política de Estado, ao elencarem ações necessárias para uma valorização docente efetiva:

Os planos de carreira podem ser um dos caminhos para a valorização docente, desde que haja: i) políticas educacionais eficientes para carreira no Brasil; ii) planos de carreira com estruturas equilibradas, menos disparidades de rendimentos, critérios justos de progressão e transparência nos critérios de remoções; iii) aumento do financiamento da educação; iv) maior fiscalização dos planos e sua materialização na prática; v) efetivação das metas do PNE relativas à valorização docente (SANTOS, GOMES & PRADO, 2022, p. 1016).

Diante desse cenário histórico da política educacional brasileira, a questão da remuneração salarial emerge, portanto, como elemento fundamental da relação de trabalho do/da profissional docente, levando a mobilizações de diferentes setores sociais em prol dessa pauta:

A história da educação brasileira é marcada por disputas de projetos com concepções distintas do papel do estado e do planejamento, da relação entre os entes federados e da lógica de gestão e organização. Perpassam por essas concepções os embates entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado, distintas visões de planejamento, bem como as discussões sobre proposição e materialização de planos nacionais e/ou setoriais de educação (DOURADO, 2011, p. 17).

Portanto, nesse contexto, à ideia de valorização salarial junta-se, arrastado por argumentos históricos ecoados em uma parte significativa da sociedade, o parâmetro da meritocracia, que tem lastreado planejamentos e ações de governos municipais e estaduais, com a justificativa de cumprimento da lei sobre a aplicação de recursos públicos.

Mérito... de quem?

O mérito é algo que pressupõe, na condição humana, dimensões de superação, competitividade, dedicação, reconhecimento de talento e habilidades, competências, entre outros; ao passo que, do ponto de vista das atividades sociais exercidas por diversos/as sujeitos/as, corresponde, muitas vezes, ao espelhamento de desigualdades de oportunidades.

Nesse pensamento totalmente neoliberal, o mérito é apenas conquistado, personalizado no 'eu', quando se obtém uma avaliação e um juízo de valor a partir de esforços

individuais com resultados ditos ‘de excelência’, em detrimento do/a outro/a, o que equivale, por exemplo, a posições de destaque e sucesso sem que se considerem o contexto e as implicações *in loco* nas quais o/a sujeito/a está envolvido/a.

O artigo *A meritocracia é uma armadilha*, publicado no jornal *El País*, apresenta ao/à leitor/a a complexidade da palavra: “Em suas origens, a meritocracia fez sentido; com ela se lançava por terra o sistema aristocrático que dominou a maior parte da história, com privilégios herdados de geração em geração. Agora ela perpetua mitos e desigualdade” (FANJUL, 2021). O autor do artigo também observa:

Um sistema em que cada um consiga aquilo que merece graças ao trabalho duro se chama meritocracia. Soa bem, e muitas vezes nos dizem que vivemos em uma, e que, pelo menos, isso seria desejável. Mas vários especialistas consultados para esta reportagem alertam: a meritocracia não existe em nossas sociedades e não está claro que sua existência nos trará virtude. Nas últimas décadas a brecha entre os vencedores e os perdedores aumentou, gerando sociedades mais polarizadas e desiguais em rendimentos e riqueza (FANJUL, 2021).

Com efeito, pensar no âmbito da educação pública é também refletir sobre o/a docente, a instituição escolar e a comunidade à qual pertence. Maurice Tardif e Claude Lessard (2014) exemplificam as várias funções e implicações da atuação de um/a docente:

Note-se, antes de tudo, que essa noção de “carga de trabalho” é complexa porque remete a diversos fenômenos – dos quais vários não são quantificáveis – que se inter cruzam sem cessar e cuja influência recíproca é difícil ou mesmo impossível de separar completamente. Eis os principais fatores que devem ser considerados na determinação da carga de trabalho dos professores: Fatores materiais e ambientais, como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis. Por exemplo, a insuficiência de material adequado, a falta de equipamento informático, a pobreza das bibliotecas, a dependência dos horários de transporte (em regiões distantes), a insuficiência de recursos financeiros são fatores muitas vezes descritos pelos docentes de todos os países e, *obviamente, no Brasil, pois elas tornam muito pesada ou difícil a carga de trabalho*. Fatores sociais, como a localização da escola (em meio rural ou urbano, num quarteirão rico ou pobre, etc.), a situação socioeconômica dos alunos e de sua família, a violência reinante no quarteirão, a venda de drogas entre crianças, etc. Fatores ligados ao “objeto de trabalho”, tais como o tamanho das turmas, a diversidade das clientelas, a presença de alunos com necessidades especiais e com dificuldades de adaptação e de aprendizagem, a idade dos alunos, o sexo, o nível de maturidade, etc. Fenômenos resultantes da organização do trabalho: o tempo de trabalho, o número de matérias a dar, o vínculo empregatício (regular, precário, por contrato, etc.), a diversidade das outras tarefas além do ensino (a visão, etc.), as atividades à noite, nos fins de semana, nas férias, etc. Enfim, há ainda os modos como os professores lidam com esses fenômenos e as estratégias que eles elaboram para assumi-los ou evitá-los. Aqui temos que levar em conta a idade e o tempo de profissão dos professores, sua experiência, como eles exercem seu papel e sua missão, seu sexo, pois as mulheres, que são a maioria de corpo docente, muitas vezes têm que encarar uma dupla tarefa, no trabalho e em casa, etc (TARDIF & LESSARD, 2014, p. 114, grifo dos autores).

Assim, na escola, a valorização do/da docente tem relação com a ideia de incluir direitos, deveres, condições de trabalho, formação e pacto pela aprendizagem, interfaces que se fortalecem na busca pela qualidade de ensino na educação básica e, conseqüentemente, pela legitimação de lutas por melhores salários. Quando ocorre, não se pode cair na mediocridade de não valorizar o/a docente, o/a aluno/a e os/as demais atores/atrizes da comunidade escolar no aspecto positivo da meritocracia, qual seja, num reconhecimento de sua atuação docente e profissional que atenda a elementos de atratividade para a carreira frente aos desafios do processo de ensino-aprendizagem inerentes à profissão.

A meritocracia traz consigo práticas recorrentes de uma política de escolas privadas ao destacar melhores estudantes e professores/as, estampando a escola como instituição escolar de boa qualidade no *ranking* do mercado liberal. A competitividade meritocrática se revela de várias formas, entre elas, a de premiações e destaques publicitários remetendo à falsa ideia de que, na escola, quando adotada a meritocracia como política de valorização do indivíduo, a aprovação e o futuro do/da aluno/a dependem, exclusivamente, do/da melhor professor/a, e do esforço do/da aluno/a.

Para melhor conceituação do vocábulo meritocracia, o dicionário de Antônio Houaiss (2001) assim define a palavra:

s.f. () 1 predomínio numa sociedade, organização, grupo, ocupação etc., daqueles que têm mais méritos (os mais trabalhadores, mais dedicados, mais bem dotados intelectualmente etc.)

2 p.met classe ou grupo de líderes num sistema desse tipo

3 sistema de recompensa e/ou promoção (p.ex., num emprego) fundamentado no mérito pessoal

Etim. *mérito* + -o- + *cracia*, prov. por infl. do ing. *meritocracy*, (1958) (no sentido definido); trata-se de voc. híbrido, pois *mérito* é de orig. latina e -*cracia*, de procedência grega (DICIONÁRIO..., 2001, p. 1900).

Nessa esteira reflexiva e conceitual, Stephen John Ball esclarece as relações de poder decisório das políticas locais: “O conceito e o propósito da educação, a natureza das relações sociais da escolarização, as relações professor/a-estudante, professor/a-pais, estudante-estudante são todas desafiadas pelas forças e micropráticas do mercado e a sua implementação em locais específicos e ambientes institucionais” (BALL, 2001, p. 108). O autor acrescenta que, no conjunto, o tripé gestão, mercado e performatividade constitui o cerne de uma política pública local:

No seio do setor público este processo de “exteriorização” envolve ainda uma profunda mudança na natureza da relação entre trabalhadores e o seu trabalho – o comprometimento com o “serviço” perde o seu valor ou sentido e o juízo profissional submete-se aos requisitos da performatividade e marketing – embora eu reconheça que existe um elemento importante de “conformidade cínica” no decurso dos processos de fabricação individual e institucional. Isto faz parte de

um amplo processo de “reconstrução ética” no setor público que está substituindo as “necessidades” do/a cliente e o julgamento profissional por tomadas de decisão comerciais (BALL, 2001, p. 111).

Quando se tem o caráter trabalhista do fazer docente no centro da discussão, as questões inerentes afloram, sobretudo aquelas que impactam o salário do/a profissional: “O PNE apresentar-se-á como epicentro do planejamento e das formas de materialização do regime de colaboração entre sistemas e de cooperação federativa, contribuindo, por meio das instâncias colegiadas, para o aprimoramento, o avanço e a organicidade das políticas educacionais em curso no país” (DOURADO, 2011, p. 54). Para isso, a política de valorização enfatiza o caráter formativo, como lembra Regina Vinhaes Gracindo:

Quatro dessas metas estabelecem parâmetros para os docentes da educação básica. Duas delas (15 e 16) determinam melhoria na formação docente, seja na obrigatoriedade de formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que professores atuam, seja na delimitação de 50% desses docentes devem possuir pós-graduação *lato e stricto sensu*, além de garantir a todos formações continuadas em sua área de atuação (GRACINDO, 2011, p. 144).

A valorização deve se dar em sentido amplo, porém, a equiparação salarial dos/das docentes com outras carreiras surge como aspecto central dos debates. O propósito das associações de classe se esclarece ao assumir que, em uma sociedade capitalista, cujas funções sociais são marcadas por faixas salariais, valorizar o/a docente deve passar necessariamente pelo redimensionamento salarial.

Aguiar (2011) relembra a importância da participação da sociedade civil organizada, representativa do campo da educação, destacando a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação – ANFOPE, que, à época, participara da última análise do PNE 2001/2010 e do novo Projeto de Lei enviado ao Congresso Nacional mostrando a centralidade do plano na agenda da política educacional. A autora ainda salienta que:

Nunca é demais destacar que foram os movimentos dos educadores organizados nas entidades da área, sobretudo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), que trouxeram à cena o debate sobre esta questão, considerando o tripé: formação inicial e continuada, carreira e condições de trabalho (AGUIAR, 2011, p. 264).

No contexto histórico de influências e participação de organismos nacionais e internacionais nas políticas educacionais, destaca-se a conferência Mundial Educação para Todos, realizada em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia. O documento originado do evento, *Declaração Mundial de Educação para Todos*, evocou tratativas, recomendações e declarações que culminaram no delineamento de um plano de ação, prescrevendo diretrizes para o desenvolvimento de planos estaduais e nacional, na perspectiva de

compromisso entre governo, seus/suas colaboradores/as institucionais e agências internacionais, a ser sustentado a longo prazo por ações governamentais.

À época, várias nações utilizaram o documento como parâmetro para desenvolver seus próprios planos, inclusive o Brasil, com o Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993. Destaca-se que esse plano foi elaborado pelo Ministério da Educação e tinha foco apenas no ensino fundamental, diferenciando-se dos planos anteriores. De acordo com Dermeval Saviani,

embora o referido Plano Decenal de Educação para Todos se propusesse a ser instrumento que viabilizasse o esforço integrado das três esferas de governo no enfrentamento dos problemas de educação, ele praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal. Em verdade, ao que parece, o mencionado plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial (SAVIANI, 2011, p. 167).

Acrescente-se, ainda, que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO é o órgão responsável por essa tarefa, como agência da Organização das Nações Unidas – ONU, para fomentar e implementar a cooperação e a coordenação internacionais em prol de uma educação com qualidade para todos/as. Para a efetivação dessa meta global, parceiros/as patrocinadores/as tornaram-se, sob o ponto de vista do documento, imprescindíveis agentes externos/as para alcançar a educação para todos/as. Desse modo,

Os principais patrocinadores da iniciativa de Educação para Todos (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial), cada um no âmbito de seu mandato e responsabilidades especiais, e de acordo com a decisão de suas instâncias diretoras, devem ratificar seu compromisso de apoio às áreas prioritárias de ação internacional listadas abaixo, e a adoção de medidas adequadas para a consecução dos objetivos da Educação para Todos (UNICEF, 1990).

À luz dos desafios educacionais em todo o território nacional, as discussões da sociedade civil trouxeram à tona debates circunstanciados pelos vieses econômico, social e político, intensificando ações para o avanço de políticas públicas em prol da educação, conforme explicita Aguiar:

Nas últimas décadas, este debate se tornou mais complexo em decorrência da amplitude dos problemas socioeducacionais da contemporaneidade, da centralidade atribuída à educação no projeto de desenvolvimento do país, do aumento da produção científica da área e da multiplicidade de atores que buscam afirmar seus interesses no campo (AGUIAR, 2011, p. 264).

Outro movimento organizado pela sociedade civil, cuja ação redimensionou a relação Estado/privado no país, foi o movimento Todos pela Educação, em 2006, que apregoava uma *missão*, independente do Estado, mantida por recursos privados, para melhorar a

escola pública. Publicizava-se que tal atitude mudaria substancialmente os rumos da educação do país, a despeito do histórico da política educacional brasileira, remetendo ao discurso sobre o fracasso do Estado na administração da máquina pública educacional. Assim, partia-se do pressuposto de que a partir de então, o movimento instituído seria de todos/as e garantiria, portanto, igualdade de oportunidades aos/às brasileiros/as e mudaria o país para melhor.

Eneida Oto Shiroma, Rosalba Maria Cardoso Garcia e Roselane Fátima Campos (2011) apresentam um quadro sintético do documento *Todos pela Educação: rumo a 2022*, formatado como uma espécie de guia no qual constam 10 mensagens. Destaca-se o oitavo tópico da mensagem, mencionando a ‘valorização’: “valorizar o professor é apoiá-lo para ensinar”. O eixo organizador é indicado da seguinte forma: “Valorizar e apoiar o professor para que consiga desenvolver bem seu trabalho, ensinando bem, alcançando metas de desempenho crescentes, a cada ano” (SHIROMA, GARCIA & CAMPOS, 2011, p. 236, grifo nosso). Depreende-se, portanto, que a palavra *valorizar* / denota uma responsabilização do/da profissional por sua capacidade, seu rendimento, compromisso, esforço individual e dedicação ao processo de ensino e aprendizagem.

As autoras definem as ações tipificadas desses movimentos advindos da iniciativa privada e de organizações sociais como sendo de terceiro setor; pelas quais, segundo as autoras, em *O Compromisso Todos pela Educação* vê-se ali uma busca de atuação de forma convergente, complementar e sinérgica com o Estado no provimento das políticas públicas. A centralidade desse terceiro setor restringe as ações, direcionando-as para a estratégia de “corresponsabilidade e a busca de eficiência, eficácia e efetividade. Seu enfoque é primordialmente voltado à melhoria da qualidade do ensino traduzida em indicadores mensuráveis obtidos por meio de avaliações externas” (SHIROMA, GARCIA & CAMPOS, 2011, p. 233).

Henrique Tahan Novaes e Julio Hideyshi Okumura (2021), por sua vez, alertam sobre a celeuma da inserção do terceiro setor na agenda educacional, com efeito na formulação das políticas públicas atuais:

A multiplicação de Fundações, Institutos e ONGs produz a ilusão de que os direitos sociais estão progredindo, quando, ao contrário disso, fenômenos como analfabetismo, analfabetismo funcional, abandono da escola se multiplicam em todos os cantos do planeta terra. A formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais passa progressivamente para as mãos do chamado terceiro setor. Como ele não consegue se apropriar de todo o sistema educacional estatal, passa a direcionar o sentido das escolas estatais e em alguns ganhos controlar esses sistemas educacionais (NOVAES & OKUMURA, 2021, p. 180).

Os autores concluem que a situação é grave, pois essas intervenções ocorrem de modo marcante no direcionamento das políticas públicas educacionais. Exercem, assim, forte influência desde a concepção até a execução e a avaliação da educação no Brasil:

“Eles ditam o que deve ser mudado, como deve ser mudado, para que mudar. Colocam na agenda do Estado temas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a reforma do Ensino Superior, a pedagogia das competências, tendo em vista a modernização da sociedade brasileira” (NOVAES & OKUMURA, 2021, p. 182).

Shiroma, Garcia e Campos definem essa nova tendência nos seguintes termos:

essa inflexão discursiva indica uma apropriação, por parte do discurso empresarial e governamental, das críticas da década anterior diante da política expansionista de FHC de que não bastava garantir o acesso. Para que o direito à educação fosse efetivado era preciso assegurar a permanência com qualidade. A grande diferença reside no fato de que a qualidade na perspectiva empresarial agora é reduzida aos resultados de aprendizagem, medidos através dos testes de rendimentos e pela avaliação das *performances* dos estabelecimentos escolares. (SHIROMA, GARCIA & CAMPOS, 2011, p. 237, grifo das autoras).

Diante do exposto, percebe-se que na perspectiva empresarial do terceiro setor não há minimamente expressa a valorização do/da professor/a como sujeito/a trabalhador/a nem a relação com sua representação social frente ao desenvolvimento cultural, humanístico, científico da sociedade. Ademais, não há menção ao reconhecimento dos planos de carreira como forma de valorização do magistério nem a melhores condições de trabalho nas instituições escolares, formação inicial e continuada, tal como preconiza a meta 18 do PNE.

O horizonte é de redefinir a relação da escola com a família e ressignificar a representação inclusiva social da educação, entre público e privado, entre Estado e sociedade. Dourado, por sua vez, ratifica a complexidade da relação das esferas públicas e privadas na política educacional:

a intensificação do processo de mercantilização da educação, inclusive por meio de sua financeirização, bem como da profusão de discussões em torno do repasse da gestão de unidades escolares públicas para Organizações Sociais de Direito Privado ou às polícias ou corporações militares, incluindo a descentralização de recursos públicos para tais organizações, com forte impacto político e pedagógico na gestão democrática, autonomia, dinâmicas formativas, valorização dos profissionais da educação (formação inicial e continuada, carreiras, salários, condições de trabalho de professores e demais profissionais), entre outras (DOURADO, 2017, p. 169).

A responsabilização pessoal, como se vê, mostra-se coerente com a visada de maior adoção de modelos supostamente mais eficientes, tomados, no mais das vezes, de organizações cujos fins se mostram completamente estranhos àqueles característicos da educação:

A avaliação de desempenho, tema controverso, alimenta ainda mais polêmicas quando, sobretudo, está articulada a incentivos por produtividade, que se traduzem em incrementos na composição da remuneração docente. E, ainda, é válido destacar que este tipo de articulação entre incentivo e desempenho gera um terceiro

elemento, que é a responsabilização, em caráter exclusivista, dos profissionais do magistério pelos resultados educacionais (ABREU, 2018, p. 163).

Colocada em segundo plano, a discussão sobre plano de carreira corre paralelamente a essas pautas, traduzida em gratificações e bonificações, de grande impacto discursivo para a sociedade. Os números anunciados, evidentemente, são sempre da escala de milhões, obviedade para um país continental como o Brasil, mas, mesmo assim, o valor tende a impressionar a sociedade como um todo. A respeito desse assunto, Ana Paula Nascimento, Renata Rodrigues Medina e Rubens Barbosa Camargo revelam:

A incorporação dessas gratificações sempre foi motivo de lutas e reivindicações de entidades sindicais, que, em geral, são contrárias a essa prática e reivindicam melhores salários. Porém pode-se afirmar que a incorporação de gratificações ao salário-base são avanços positivos em direção a uma melhor remuneração, visto que só assim o docente tem a garantia de manutenção desses valores em seus vencimentos ou salários, quando estiver na ativa ou aposentadoria (NASCIMENTO, MEDINA & CAMARGO, 2018, p. 246).

Considerações finais

Ao problematizar a meritocracia como uma política de governo neoliberal e seus/ suas atores/atrizes sociais capilarizados/as, tanto na retórica discursiva de valorização do/ da professor/a quanto na efetiva implementação de programas e políticas educacionais, adentramos em temas diretamente ligados às questões do trabalho docente.

Apregoa-se a valorização dos/das professores/as, em relação a seus desempenhos, aproveitamento, metas, rendimento institucional; trata-se de uma valorização salarial convertida em gratificações/abonos, sem a defesa dos direitos de um plano de carreira digno a um/uma professor/a, bem como a desconsideração do PSPN como instrumento legal e determinante de valorização da carreira docente.

Por fim, cabe ressaltar que a reflexão aqui apresentada parte do princípio de que o diálogo amplo com a classe profissional não dispensa o acolhimento dos anseios por melhor qualidade da educação de parte da sociedade. A concretização desses anseios, entretanto, não pode contar com medidas paliativas, provisórias, que, a médio e longo prazo, não significam, de fato, a opção pela valorização docente como um dos aspectos de sustentação da tão requerida defesa de uma escola pública gratuita, laica e de qualidade para a educação brasileira.

Recebido em: 13/04/2023; Aprovado em: 23/06/2023.

Notas

- 1 Os incisos V, VIII e o parágrafo único do Art. 206 da CF/1988 foram incluídos pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.
- 2 Disponível em: <<https://planodecarreira.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

Referências

ABREU, Diana Cristina. Ingresso e evolução na carreira docente nas redes estadual do Paraná e municipal de Curitiba. In: CAMARGO, Rubens Barbosa de & JACOMINI, Márcia Aparecida (Orgs.). *Valorização docente na Educação Básica: análise de planos de carreira*. Curitiba: Appris, 2018. p. 157-169.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação. In: DOURADO, Luiz Fernando (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 263-283.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva & MOURA, Rita de Cássia Barreto. Federalismo cooperativo, planos de educação e sistema nacional de educação: a contribuição da SASE/MEC na articulação PNE-SNE. In: SCAFF, Elisângela; AGUIAR, Márcia Ângela & MARTINS, Ângela Maria (Orgs.). *Relações federativas e as metas e estratégias dos planos municipais de educação*. Brasília: ANPAE, 2023. p. 23-44. Disponível em: <<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/LIVROS-2023/RELACOES-FEDERATIVAS-E-METAS-310123.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

ARANDA, Maria Alice; RODRIGUES, Evely Solaine de Souza & MILITÃO, Sílvia César Nunes. Monitoramento e Avaliação dos Planos Decenais de Educação: a produção do conhecimento no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, PR, v. 36, n. e69767, p.1-21, 2020.

ARANDA, Flávia Paula Nogueira & PERBONI, Fábio. A valorização docente no plano municipal de Dourados-MS. In: SCAFF, Elisângela; AGUIAR, Márcia Ângela & MARTINS, Ângela Maria (Orgs.). *Relações federativas e as metas e estratégias dos planos municipais de educação*. Brasília: ANPAE, 2023. p. 201-217. Disponível em: <<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/LIVROS-2023/RELACOES-FEDERATIVAS-E-METAS-310123.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteira*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.htm>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BIZZON, Camille Aparecida de Miranda Cordeiro & SCAFF, Elisângela. A participação social nos planos decenais de educação dos municípios do litoral paranaense. In: SCAFF, Elisângela; AGUIAR, Márcia Angela & MARTINS, Angela Maria (Orgs.). *Planos decenais de educação em municípios brasileiros pós-PNE (2014-2024): elaboração, monitoramento e avaliação*. Brasília: ANPAE, 2023. p. 41-57. Disponível em: <<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/LIVROS-2023/PlanosDecenaisDeEducao-01-02-23-.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, Presidência da República: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro 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.

Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. *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 Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Construindo políticas de valorização dos profissionais da educação básica*. 2023. Disponível em: <https://planodecarreira.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2022*. Brasília, DF: Inep. 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009*. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_resolucaoconeceb002_09.pdf?query=MEDIO#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20Nacionais%20para,nº%209.394%2C%20de%2020%20de. Acesso em: 17 mar. 2023.

DICIONÁRIO Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-59.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação: O epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da educação: relações federativas e os planos municipais de Educação. In: SCAFF, Elisângela; AGUIAR, Márcia Ângela & MARTINS, Ângela Maria (Orgs.). *Relações federativas e as metas e estratégias dos planos municipais de educação*. Brasília: ANPAE, 2023. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/LIVROS-2023/RELACOES-FEDERATIVAS-E-METAS-310123.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.

FANJUL, Sérgio C. A meritocracia é uma armadilha. *El país*, Brasil, 18 jul. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/economia/2021-07-18/a-meritocracia-e-uma-armadilha.html>. Acesso em: 22 jan. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 137-152.

MILITÃO, Sílvio César Nunes. ARANDA, Maria Alice de Miranda. Dos Primórdios à (Quase) Universalização Dos Planos de educação no Brasil: Avanços e Desafios no cenário contemporâneo. *Revista Textura*, Canoas, RS, v. 21, n. 48, p. 54-71, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/about/contact>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MILITÃO, Sílvio César Nunes. ARANDA, Maria Alice de Miranda. Monitoramento e Avaliação dos planos decenais de educação: uma análise conceitual-legal. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 20, n. 1, p. 53-70, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/15039>. Acesso em: 18 jun. 2023.

NASCIMENTO, Ana Paula; MEDINA, Renata Rodrigues & CAMARGO, Rubens Barbosa. Planos de cargos, carreira e remuneração do magistério público estadual de São Paulo em 2010: descrição e análises preliminares. In: CAMARGO, Rubens Barbosa de & JACOMINI, Márcia Aparecida (Orgs.). *Valorização docente na Educação Básica: análise de planos de carreira*. Curitiba: Appris, 2018. p. 211-251.

NOVAES, Henrique Tahan & OKUMURA, Júlio Hideyshi. *Introdução à política educacional em tempos de barbárie*. Marília: Oficina Universitária, 2021.

SANTOS, Isabela Macena dos; GOMES, Eva Pauliana da Silva & PRADO, Edna Cristina do. Planos de carreira e valorização docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 36, p. 1011-1029, set./dez. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1549>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SHIROMA, Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso & CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J. & MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SILVA, Marcus Quintanilha da. Austeridade fiscal e remuneração docente no município de Curitiba/PR: desvalorização em curso. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 39, n. 01 e 122416, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/issue/view/4735>. Acesso em: 20 jun. 2023.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 17 jan. 2022.

Racionalidade neoliberal e trabalho docente: *interferência da cultura performativa nas condições de trabalho de professores e professoras*

Neoliberal rationality and teaching work:

interference of performative culture in the working conditions of teachers

Racionalidad neoliberal y trabajo docente:

*interferencia de la cultura performativa en las condiciones de trabajo de los
docentes y maestras*

 **DIEGO BECHI***

Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo-RS, Brasil.

 **ALTAIR ALBERTO FÁVERO****

Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo-RS, Brasil.

 **MARIA DE LOURDES PINTO DE ALMEIDA*****

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, Brasil.

Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil.

RESUMO: Este artigo analisa a implementação da cultura performativa na educação pelo modelo de gestão empresarial e sua interferência nas condições de trabalho, dinâmica interpessoal e identidade de docentes. Fruto de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental realizada no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GEPES/UPF, investiga: a formação de um modelo de governança gerencial, produzido pela racionalidade toyotista/liberal, para compreender a formação do/da sujeito/a empresarial; a ideia de reconhecimento

* Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo e coordenador do Polo da Universidade Aberta do Brasil de Tapejara, Rio Grande do Sul. *E-mail:* <bechi70866@gmail.com>.

** Doutor em Educação e professor da Universidade de Passo Fundo. *E-mail:* <altairfaver@gmail.com>.

*** Doutora em Educação. Professora pesquisadora na Universidade Federal de Santa Maria e vice coordenadora do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. *E-mail:* <malu04@gmail.com>.

profissional decorrente da performance, num mecanismo de luta pela visibilidade; uma nova identidade docente a partir do poder disciplinar da performatividade. Os resultados apontaram que a ascensão dessa cultura competitiva na educação é responsável por uma subjetividade negativa, com sofrimento no trabalho, perda de identidade somatizada em depressão generalizada, levando, muitas vezes, o/a professor/a ao adoecimento físico e emocional.

Palavras-chave: Trabalho docente. Racionalidade neoliberal. Performatividade. Políticas educacionais.

ABSTRACT: This article analyzes the implementation of performative culture in education through the business management model and its interference in working conditions, interpersonal dynamics and teachers' identity. As a result of qualitative, bibliographical and documentary research carried out in the Group of Studies and Research in Higher Education – GEPES/UPF, it investigates: the creation of a model of managerial governance, produced by the Toyotist/liberal rationality, to understand the formation of the business subject; the idea of professional recognition resulting from performance in a mechanism of struggle for visibility; a new teaching identity based on the disciplinary power of performativity. The results showed that the rise of this competitive culture in education is responsible for a negative subjectivity, and thus suffering at work, loss of identity somatized in generalized depression, which often lead the teacher to physical and emotional illness.

Keywords: Teaching work. Neoliberal rationality. Performativity. Educational policies.

RESUMEN: Este artículo analiza la implementación de la cultura performativa en la educación a través del modelo de gestión empresarial y su injerencia en las condiciones de trabajo, las dinámicas interpersonales y la identidad de los docentes. Fruto de una investigación cualitativa, bibliográfica y documental realizada en el Grupo de Estudios e Investigación en Educación Superior – GEPES/UPF, investiga: la formación de un modelo de gobernanza empresarial producido por la racionalidad toyotista/liberal para comprender la formación del/de la sujeto/a empresarial; la idea de reconocimiento profesional resultante del desempeño, en un mecanismo de lucha por la visibilidad;

una nueva identidad docente basada en el poder disciplinario de la performatividad. Los resultados mostraron que el surgimiento de esta cultura competitiva en la educación es responsable por una subjetividad negativa, con sufrimiento en el trabajo, pérdida de identidad somatizada en depresión generalizada, muchas veces llevando al docente a enfermedades físicas y emocionales.

Palabras clave: Trabajo docente. Racionalidad neoliberal. Performatividad. Políticas Educativas.

Introdução

Um dos grandes desafios atribuídos às pesquisas em políticas educacionais compreende a análise das condições de trabalho dos/das profissionais da educação. O/A trabalhador/a docente tem sido um dos principais alvos das reformas da educação consubstanciadas pelos organismos internacionais de financiamento (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI, Organização Mundial do Comércio – OMC, entre outros) – precursores do projeto neoliberal em âmbito global. O objetivo das políticas educacionais para a educação, aliadas ao projeto hegemônico global, é adaptar a educação e, especialmente, o trabalho docente aos interesses capitalistas. A melhoria da qualidade da educação está atrelada, de forma estrita e/ou estreita, à formação de um/a trabalhador/a eficaz, competitivo/a e altamente produtivo/a. A profissionalização docente, pela via neoliberal, está pautada na adaptação subjetiva do/da docente à lógica produtivista e na consequente docilização diante das novas condições de trabalho e do enfraquecimento dos direitos trabalhistas. Esse modelo de profissionalização é condição para a intensificação e precarização das condições de vida e trabalho, repercutindo diretamente sobre o processo de subjetivação docente (TELLO, 2011; BECHI, 2017).

Este artigo tem por objetivo analisar de que forma a implementação da cultura performativa no âmbito da educação, preconizada pelo modelo de gestão empresarial, tem interferido nas condições de trabalho, dinâmica interpessoal e identidade dos/das profissionais docentes. Para o desenvolvimento da investigação, adotamos a metodologia histórico-crítica, que se fundamenta nos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (2013), de modo que o objeto será historicizado e o contexto refletirá sobre ele numa perspectiva dialética, trazendo à tona as contradições. A metodologia histórico-crítica busca compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Isso significa compreender a educação no contexto da sociedade humana, como ela está organizada e pode contribuir para a transformação da sociedade (CORSETTI, 2010). Berenice Corsetti afirma que “Isso significa compreender

a Educação no contexto da sociedade humana, como ela está organizada e como ela pode contribuir para a transformação da sociedade” (CORSETTI, 2010, p. 89).

O artigo está estruturado em três seções: a primeira analisa a formação de um modelo de governança de cunho empresarial decorrente da ascensão da racionalidade toyotista/liberal, em detrimento do *welfare state*, a fim de compreender os propósitos e as estratégias de formação do/da sujeito/a empresarial; a segunda caracteriza a tecnologia da performatividade competitiva, atrelada à educação enquanto mecanismo de luta pela visibilidade, condicionando trabalhadores/as docentes à lógica produtivista; por fim, a terceira sistematiza a formação de uma nova identidade docente a partir do poder disciplinar da performatividade. Os resultados apontaram que a ascensão de uma cultura da performatividade no âmbito da educação é responsável pela formação de uma subjetividade negativa, caracterizada pelo sofrimento no trabalho, o sentimento de estar sob pressão e depressão generalizada, levando o/a trabalhador/a docente ao isolamento e ao adoecimento físico e emocional.

A ascensão da racionalidade toyotista/neoliberal e a formação de um modelo de governança empresarial

A lógica da concorrência intercapitalista, projetada pela racionalidade político-econômica conexas ao padrão de acumulação flexível, tem exigido a substituição do paradigma industrial centrado na produção em massa e em rotinas de trabalho padronizadas por uma estrutura produtiva e relações de trabalho mais flexíveis. O padrão de acumulação capitalista contemporâneo é marcado por um confronto direto com a rigidez do trabalho taylorista/fordista em razão do alto grau de especialização de tarefas, da organização vertical do trabalho e da ênfase na redução da responsabilidade do/da trabalhador/a. A atual fase de desenvolvimento capitalista, aliada à expansão dos mercados em escala global, se apoia na flexibilização dos processos de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. O trabalho no sistema produtivo pós-industrial, metamorfoseado pela inovação organizacional e tecnológica emergente nas últimas décadas, contempla a eliminação de demarcação de tarefas, a organização horizontal do trabalho e a ênfase na corresponsabilidade do/da trabalhador/a. O processo de transição do sistema fordista/keynesiano para a acumulação flexível estimulou a desregulamentação dos direitos trabalhistas, a precarização das relações contratuais, a expansão do desemprego estrutural e a acentuada e generalizada potenciação da capacidade produtiva da força de trabalho. A busca constante por maiores índices de produtividade, justamente no período que se expressa a precarização das condições de trabalho, se dá em função da internalização da pressão externa de concorrência (HARVEY, 2014; DARDOT & LAVAL, 2010; BECHI, 2019).

A consolidação do consenso neoliberal e a flexibilização das condições de trabalho, iminentes ao modelo de acumulação flexível, fizeram emergir uma nova estratégia capaz de elevar o potencial produtivo e a supremacia (política, econômica e social) dos grupos dominantes/hegemônicos: a *captura da subjetividade*. A racionalidade capitalista neoliberal tem provocado profundas mudanças no modo de pensar, interpretar, atuar e sentir o mundo. O controle do elemento subjetivo impôs ao/a trabalhador/a a necessidade de adaptar sua *performance* individual aos anseios do mercado, propiciando a formação de uma nova dinâmica espaço-temporal e de relações interpessoais pautadas na competitividade. O objetivo é produzir sujeitos/as dóceis ao trabalho, flexíveis, capazes de governar a si enquanto indivíduos responsáveis, de modo a torná-los/las aptos/as ao grande circuito de produção e consumo e viabilizar a construção de uma nova concepção de Estado, pautado na redução das políticas sociais e na privatização dos serviços públicos (ALVES, 2011; DARDOT & LAVAL, 2016b; MORROW & TORRES, 2004Mal; MANCEBO, 2007; BECHI, 2019).

A disseminação da racionalidade toyotista/neoliberal, fundamentada em padrões flexíveis de produção e em ideais político-econômicos que preconizam a construção mais ativa dos mercados, fez emergir uma luta ideológica contra o Estado intervencionista keynesiano e as políticas públicas voltadas à área social. A passagem do capitalismo fordista ao capitalismo financeiro elencou a eficiência dos mercados e a necessária desobrigação do Estado em relação ao financiamento dos serviços públicos. O Estado de bem-estar social (*welfare state*), promotor de incentivos sociais por meio de mecanismos de solidariedade, teria alimentado a irresponsabilidade, as injustiças, os imobilismos, a incompetência, desestimulado a produção e incitado agentes econômicos/as a preferir o ócio ao trabalho (desemprego voluntário). Os/As precursores/as do capitalismo flexível deram destaque à incapacidade do Estado em gerenciar a economia e as próprias contas em razão da crise, para demonstrar o custo ‘exorbitante’ e ‘intolerável’ vinculado aos mecanismos de proteção. Por conta disso, neoliberais acreditavam que as ‘soluções’ apresentadas pelo Estado intervencionista causavam mais problemas do que resolviam. Ao apresentar as críticas neoliberais ao Estado intervencionista, Pierre Dardot e Christian Laval destacam:

O seguro-desemprego e a renda mínima são os responsáveis pelo desemprego; os gastos com saúde agravam o déficit e provocam a inflação dos custos; a gratuidade dos estudos incentiva a vadiagem e o nomadismo dos estudantes; as políticas de redistribuição de renda não reduzem as desigualdades, mas desestimulam o esforço; as políticas urbanas não eliminaram a segregação, mas tornaram mais pesada a taxa local [...] O grande tema neoliberal afirma que o Estado burocrático destrói as virtudes da sociedade civil: a honestidade, o sentido do trabalho bem feito, o esforço pessoal, a civilidade, o patriotismo. Não é o mercado que destrói a sociedade civil com sua “sede de lucro”, porque ele não poderia funcionar sem essa virtude da sociedade civil; é o Estado que corrói as molas da moralidade individual (DARDOT & LAVAL, 2016a, p. 210).

Os/As neoliberais defendem a inversão da representação do indivíduo enquanto ‘produto de seu meio’ e passam a considerá-lo/la plenamente responsável pelo seu desempenho pessoal e profissional. Essa inversão na forma de conceber o indivíduo, cujos princípios anulam a trajetória e as condições existenciais dos/das sujeitos/as (sociais, culturais e econômicas), torna-se possível por meio de um intenso processo de captura da subjetividade. As transformações na forma de pensar e atuar de sujeitos/as são projetadas a partir de enunciados e reformas que geram instabilidade em relação ao emprego e expandem os níveis de concorrência. O medo do desemprego e a competitividade são fatores adotados pelo modelo de acumulação flexível para fomentar a responsabilização e elevar a performance dos/das assalariados/as. Segundo Giovanni Alves, “por ‘medo do desemprego’ o trabalhador assalariado ‘consente’ maior nível de exploração da sua força de trabalho e renuncia os direitos sociais e trabalhistas” (ALVES, 2011, p. 125). Nesse contexto, a responsabilidade no âmbito do emprego tem sido transferida do Estado e do capital para os domínios do/da próprio/a sujeito/a. Para completar esse processo de sujeição, o capitalismo global se abastece dos princípios da meritocracia para culpar os/as sujeitos/as pelo desemprego e/ou fracassos pessoais e, desse modo, destruir os direitos conquistados historicamente sem sofrer as consequências provenientes do embate social (DARDOT & LAVAL, 2016a; BECHI, 2019).

A lógica de mercado e/ou concorrencial trabalha com a hipótese de que o indivíduo dispõe de ‘livre escolha’, tornando-o/a plenamente responsável pelos riscos envolvidos. Essa ética da competição é vista como uma oportunidade de transferir todos os riscos e jogar os problemas de cunho sociais sob a responsabilidade do/a sujeito/a trabalhador/a (DARDOT & LAVAL, 2010). Isso implica a formação do/a ‘sujeito/a empresarial’ (neo-sujeito/a gestor/a de si), caracterizado/a pela capacidade de autocontrole, de engajar-se plenamente e entregar-se por completo a sua atividade profissional. A formação do/da sujeito/a competitivo/a e autogovernável está associada à construção de um novo modelo de governança no setor público e empresarial. Segundo Dardot e Laval, “a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos” (DARDOT & LAVAL, 2016a, p. 328). Esse foi o caminho encontrado pelos/as partidários/as do neoliberalismo em âmbito global para viabilizar a formação de um governo de cunho empresarial e eximir o Estado da responsabilidade em garantir proteção social.

A captura da subjetividade pela racionalidade toyotista/neoliberal compreende a construção de uma nova concepção de Estado. O Estado é coagido pelo atual modelo de produção capitalista a adotar um novo modelo de governança, pautado na redução dos investimentos públicos e na privatização e/ou mercantilização de direitos fundamentais, a exemplo da educação. Para aumentar a eficiência e a produtividade do serviço público e

agradar aos mercados, a agenda do Estado passa a ser diretamente comandada por imperativos e lógicas das empresas privadas. Na interpretação de Dardot e Laval, o Estado é obrigado a “executar simultaneamente duas operações que aparecem como homogêneas em virtude da unicidade das categorias em jogo: de um lado, construir mercados que sejam os mais concorrenciais possíveis no âmbito mercantil; de outro, fazer a lógica da concorrência intervir no próprio âmbito da ação pública” (DARDOT & LAVAL, 2016a, p. 303). O Estado não se retira, mas curva-se às novas condições requeridas pelo capital financeiro e impostas pelas grandes instituições internacionais criadas após a Segunda Guerra Mundial (Banco Mundial, FMI, Acordo Geral de Tarifas e Comércio –GATT, OMC, entre outros).

No atual estágio de desenvolvimento do sistema capitalista, as políticas públicas se constituem em um elemento estrutural das economias de mercado. A educação tornou-se um importante lugar para a expansão do capitalismo. Isso porque as reformas educacionais assentam-se nos princípios de maior eficiência e performatividade, assim como nas empresas modernas, nas quais o foco privilegiado é o estímulo à competição e ao aumento da produtividade. O desempenho produtivo das instituições públicas e privadas é mensurado a partir de avaliações quantitativas, expondo os/as trabalhadores/as a comparações e intensificando a competitividade. A partir do aumento da produtividade, apregoam-se alguns resultados que confluem com os mecanismos de privatização da educação, a saber: racionalizar os recursos financeiros pela via da otimização dos recursos humanos (tempo de trabalho) e da estrutura física das instituições de ensino – IES; ampliar a lucratividade e a captação de recursos extraorçamentários por meio da comercialização de serviços educacionais; aumentar a produção de conhecimento voltado para o lucro e a transferência de tecnologia ao setor industrial/comercial; e obter um melhor posicionamento das IES nos rankings universitários. As reformas da educação estruturadas sobre as bases da rentabilidade, do produtivismo, da avaliação quantitativa, da competitividade e da otimização dos recursos públicos se abateram sobre a subjetividade dos/das trabalhadores/as docentes (BALL, 2004; BECHI, 2019; FÁVERO & BECHI, 2020).

A performance enquanto mecanismo de luta pela visibilidade e reconhecimento profissional

As políticas para a educação implementadas em sintonia com as transformações de ordem econômica e cultural, retratadas pelo padrão de acumulação flexível, têm fomentado a mercadorização do conhecimento, a prevalência da lógica produtivista e, conseqüentemente, a intensificação e a precarização do trabalho docente. As mudanças na identidade do trabalho docente estiveram vinculadas às reformas de modernização do Estado e ao desenvolvimento de uma nova sociabilidade produtiva. As reformas

estabelecidas no âmbito da educação levaram a uma acirrada disputada entre universidades, grupos educacionais e empresas pela presença nos ‘mercados educacionais’ mais promissores. O intenso processo de privatização das instituições públicas e expansão do setor privado/mercantil, estruturado em consonância com a reestruturação produtiva e o modelo político-econômico do Estado, tem determinado a adequação do trabalho docente às demandas estabelecidas pelos interesses mercantilistas. Isso ocorre porque, segundo afirma Mário Brinhosa, as políticas educacionais legitimadas pelo Estado brasileiro “possuem o vínculo econômico, social e político com as políticas estruturadas e definidas pelas relações sociais e internacionais de produção” (BRINHOSA, 2009, p. 40), imanentes ao modo de produção capitalista.

As novas exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas e da consequente mudança no mundo do trabalho, associadas à expansão da racionalidade toyotista/neoliberal, implicam necessariamente a flexibilização laboral do corpo docente. O novo modelo de gestão, inspirado no modelo das empresas privadas, provocou a intensificação e a precarização do trabalho docente, caracterizadas pela elevação da produtividade individual e pela flexibilização das condições de trabalho. O empresariamento do setor público implicou exigências e mudanças nas condições de trabalho equivalentes às preconizadas pela produção flexível: rendimentos vinculados à produtividade; subcontratações; terceirização; demissão de funcionários/as considerados/as incompetentes; redução da autonomia profissional; maximização da aptidão dos/das agentes; subordinação às demandas de ‘cidadãos-clientes’, entre outras (DARDOT & LAVAL, 2016a). A instabilidade e a sensação de risco geradas pelo desmonte da regulação do trabalho e pelo princípio da meritocracia, e/ou da ‘livre escolha’, expandem os níveis de concorrência e elevam a responsabilidade individual. O modelo de acumulação flexível requer a formação de trabalhadores/as gestores de si: competitivos/as, comprometidos/as com os resultados de sua performance e com visão empreendedora (MAUÉS, 2005; CAMPOS, 2005; FÁVERO & BECHI, 2020).

A flexibilidade em relação aos métodos de trabalho, cujas mudanças têm provocado a degradação dos direitos trabalhistas e incitado o medo e a instabilidade no emprego, reforça a responsabilidade individual pela manutenção do emprego no mercado competitivo. O (des)emprego não é mais responsabilidade do Estado, mas do/da próprio/a sujeito/a. Esse/a deve ter visão empreendedora e cumprir com as metas e exigências correspondentes ao seu ofício e aos métodos de avaliação quantitativos. Da mesma forma, a transferência de responsabilidade ao indivíduo permite ao capital intensificar os processos de flexibilização das leis trabalhistas e a implementação de métodos de gestão do trabalho que estimulem o aumento da produtividade. Responsabilidade e flexibilização se fortalecem mutuamente. O processo de responsabilização, enquanto mecanismo de subjetivação, captura o modo de pensar, ser e agir dos/das trabalhadores/as e os/as imobilizam, condicionando e achatando as subjetividades à racionalidade vigente. Esse

processo de subjetivação, pela via do medo e da responsabilização, provoca a apropriação e a intensificação do tempo de trabalho, de modo a reduzir e otimizar os recursos despendidos e elevar a lucratividade e a captação de recursos extraorçamentários. Em suma, a existência de uma relação dialética entre os mecanismos de responsabilização e a flexibilização fortalece e põe em funcionamento a tecnologia da performatividade (BECHI, 2019; FÁVERO & BECHI, 2020).

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação utilizada para nomear, diferenciar e classificar trabalhadores/as e instituições. A ideologia da eficácia e do desempenho produtivo mensurado segundo critérios quantitativos, por vezes ideológicos, conduzido com o apoio das tecnologias digitais, se torna sinônimo da noção de qualidade. A qualidade da produção acadêmica, o valor e o reconhecimento do/da docente são determinados pelo seu potencial produtivo no competitivo mercado, bem como pelos valores financeiros agregados ao seu rendimento e à própria instituição, por meio das parcerias com o setor de negócios. A visibilidade, gestada por meio da elevação dos índices de citações e dos rankings bibliométricos, tornou-se pré-condição para a valorização pessoal e profissional no campo acadêmico e também para fugir do rebaixamento e do desligamento, evitando amargar o sentimento de derrota frente a seus pares e à instituição que o/a emprega (BECHI, 2022; ZUIN & BIANCHETTI, 2016).

O/A profissional competente é aquele/a que internalizou subjetivamente os preceitos da lógica produtivista e mercantil. As avaliações praticadas pelos governos, calcadas na lógica eficientista e produtivista, têm por finalidade adequar as IES e as escolas às novas necessidades do mercado. Com isso, o projeto neoliberal visa desresponsabilizar o Estado na promoção de políticas públicas e aumentar o seu poder regulador e avaliador sobre os resultados. Além das atividades voltadas à pesquisa, a prevalência da lógica produtivista e da competitividade no âmbito da educação, legitimadas pelas políticas educacionais de caráter neoliberal, tem absorvido o tempo do/da docente por conta da diversidade de tarefas a serem cumpridas, incluindo: atividades vinculadas ao ensino (preparação e desenvolvimento das aulas); gravação de vídeos-aula; desenvolvimento de projetos de extensão; leitura e correção de trabalhos das disciplinas; participação em grupos de pesquisa; preenchimento de relatórios e formulários; emissão de pareceres; captação de recursos extraorçamentários, entre outras. Os mecanismos de avaliação quantitativa, a racionalização e a otimização dos recursos financeiros interferem diretamente na rotina dos/das trabalhadores/as docentes, provocando a perda de autonomia e o desenvolvimento de atividades que se alastram para além dos muros das instituições, tomando de assalto os momentos de lazer, descanso e as relações afetivas e existenciais.

A alienação e a exploração do/da trabalhador/a docente ocorrem de forma mais acentuada nas instituições de ensino privadas/mercantis, em decorrência da precarização contratual e das mudanças impostas ao mundo do trabalho. Essas instituições visam ampliar a capacidade produtiva e a lucratividade importando os princípios do modelo

toyotista de produção e desfrutando das vantagens atreladas às mudanças nas relações contratuais projetadas em âmbito político pela racionalidade neoliberal, a saber: vinculação do salário à produtividade; extinção dos mecanismos de segurança e proteção social dos/das trabalhadores/as; precarização salarial; e extensão do trabalho *part time*, temporário, terceirizado e subcontratado.

Em relação ao setor público, o Future-se e a Reforma Administrativa, preconizadas pelo governo de Jair M. Bolsonaro (2019/2022), atentaram para a privatização da educação e a precarização das condições de trabalho docente. O objetivo desse governo foi pôr fim à estabilidade no setor público, viabilizar contratações via Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e formar professores/as empreendedores/as, altamente competitivos/as e preocupados/as com o lucro. Em entrevista concedida no dia 30 de abril de 2019, com o objetivo de justificar os cortes de recursos vinculados à educação, o então ministro da Educação, Abraham Weintraub, condenou de forma preconceituosa as universidades públicas, afirmando que cortaria verbas de universidades que estivessem promovendo ‘balbúrdia’ em seu *campus* e não apresentassem um bom desempenho acadêmico. Afirmou: “As universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo ‘balbúrdia’ terão as verbas reduzidas” (AGOSTINI, 2019). Ao tratar das manifestações e eventos realizados nas universidades, o ex-ministro declarou: “A universidade deve estar com sobra de dinheiro para fazer bagunça e evento ridículo”. Ele deu exemplos do que considerava bagunça: “Sem-terra dentro do campus, gente pelada dentro do campus”. Na sequência, disse que as universidades precisam elevar o desempenho, pois estariam apresentando resultado abaixo do esperado. E finalizou: “A lição de casa precisa estar feita: publicação científica, avaliações em dia, estar bem no *ranking*”. Mas não apresentou quaisquer *rankings* (O GLOBO, 2019).

A flexibilização do mundo do trabalho, as estratégias de mensuração de resultados e os interesses ideológicos e/ou políticos impõem maior responsabilidade ao/a trabalhador/a. O novo modelo de gestão da produção e do trabalho e as políticas de cunho economicistas e mercantilistas, responsáveis pelo intenso movimento de reacomodação do campo sócio-subjetivo, produz novas performances para o/a trabalhador/a docente. O modelo de produção pautado na performatividade afeta a organização do trabalho, a dinâmica interpessoal (na qual a competição é extremamente acirrada) e exige-lhe uma ativa adaptação espaço-temporal. Isso é visto com otimismo pelos/as neoliberais, pois acreditam que os índices da educação evoluirão somente quando o trabalho docente estiver engajado ao princípio da *accountability*, cujas estratégias preveem a responsabilização pessoal, a necessidade de prestar contas e ser avaliado/a em função dos resultados obtidos.

Cada vez mais os conceitos oriundos do setor empresarial passam a fazer parte dos planos e projetos da educação, entre eles: produtividade, eficiência, gestão por metas, gerenciamento, empreendedorismo e competitividade. Na sociedade performativa, as promoções quanto a carreira docente e gratificações financeiras não estão atreladas ao

tempo de trabalho, mas ao desempenho produtivo. As comparações e os ranqueamentos buscam o controle da produtividade docente e da qualidade dos serviços educacionais, tal como ocorre no mundo empresarial. Nesse sentido, o fracasso da educação nos países da América Latina estaria atrelado à falta de um sistema avaliativo que estimulasse os/as docentes a serem mais competitivos/as e atentos/as aos resultados da produção individual e coletiva. O desenvolvimento de uma estrutura profissional “mais progressiva e estreitamente associada ao crescimento profissional e ao bom desempenho é uma alternativa para superar a situação atual que concede mérito àquele que permanece no sistema (antiguidade), sem importar muito a qualidade de sua atuação profissional e os resultados que obtém” (VOLLMER, 1994 apud TELLO, 2011, p. 155). A submissão das políticas educacionais às ordens econômicas está vinculada à ideia de que somente um/uma docente responsável e disciplinado/a, controlado/a pela lógica do mercado e pelo espírito toyotista pode contribuir para a melhoria da educação. O salário, as promoções, as gratificações, os cargos, a efetivação e o desligamento de professores/as deveriam estar, nessa lógica, condicionados à máxima do desempenho, por meio de um modelo de gestão da educação inspirado no setor privado e em conformidade com os sinais do mercado/campo empresarial (FELDFEBER, 2007).

A luta pela visibilidade e pelo crescimento profissional, em um contexto de flexibilização do mundo do trabalho e da produção faz emergir um conjunto de preocupações e dúvidas em relação a escolhas e futuro profissional. O tormento em garantir a empregabilidade em tempos flexíveis, a classificação, a comparação de performances e o temor de não estar produzindo o suficiente geram pressão de ordem produtiva sobre a subjetividade docente. O trabalho docente é dominado pela “incerteza e a instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, através de diferentes agentes e agências e a exigência de termos de mostrar desempenhos excelentes, ou pelo menos credíveis, coletiva ou individualmente, em momentos de revisão, avaliação/apreciação e inspeção” (BALL, 2002, p. 09). Essa cultura performativa e contábil gera instabilidade no emprego, mudanças nos fins da educação e a incerteza do valor próprio em âmbito profissional (BALL, 2002; SANTOS, 2012).

O poder disciplinar da performatividade e a formação de uma nova identidade docente

Um novo tipo de professor/a e novos tipos de conhecimentos são preconizados pelas reformas educacionais. O medo do desemprego decorrente da flexibilização das leis trabalhistas e a instabilidade de ser julgado/a de diferentes maneiras, segundo critérios quantitativos, são engrenagens de um mecanismo cuja função é remodelar a subjetividade docente aos interesses das organizações que os monitoram. Essas tecnologias políticas,

atreladas a flexibilização e intensificação do trabalho, faz com que a excelência e o aperfeiçoamento sejam a força motriz da prática docente. No contexto marcado por uma matriz de avaliações, comparações, incentivos relacionados ao desempenho e responsabilização, as instituições e os/as trabalhadores/as docentes farão o que for necessário para se distinguir ou sobreviver. Os mecanismos de subjetivação impõem uma nova forma de disciplina docente, baseada na competição, eficiência e produtividade. Espera-se que os/as profissionais da educação consigam atingir desempenhos excelentes ou, pelo menos, credíveis. A cultura da performatividade, concebida pelo modelo de gestão empresarial, prevê a redução de prazos e o aumento da lucratividade, chegando facilmente à equação: mais produção em menos tempo (FELDFEBER, 2007; BIANCHETTI & MACHADO, 2007).

As reformas neoliberais da educação transformaram e atualizaram os atributos do 'ser' professor/a. Elas permitiram a internalização e o fortalecimento dos mecanismos de subjetivação aos moldes empresariais, inerentes ao processo de reterritorialização capitalista. O processo de subjetivação capitalista, exercido a partir de mecanismos como o medo, a instabilidade e a responsabilização individual, faz emergir um novo modelo de disciplinarização do trabalho docente. Com isso, espera-se a formação de uma mentalidade voltada para a concorrência e a máxima performance. A internalização da tecnologia da performatividade no campo da educação provém de um amplo processo de disciplinarização do trabalho docente, impulsionado pelos mecanismos de subjetivação. Os/As profissionais da educação passam a assumir novos valores, identidades e formas de interação. O poder disciplinar se encarrega de vincular cada trabalhador/a docente a uma identidade privatizada, aliada aos valores de mercado. No contexto em que os resultados são mensuráveis e a produtividade é o principal critério para determinar o valor de um/a profissional, os/as trabalhadores docentes se sentem compelidos/as a elevar o desempenho individual. O/A neosujeito/a ou sujeito/a empresarial diz respeito ao/a profissional com perfil competitivo e comprometido/a com os resultados de sua performance (BECHI, 2019).

As novas necessidades, expectativas e indicadores de performance, impostas aos/as trabalhadores/as da educação pela gestão toyotista/empresarial, potencializam a formação de uma subjetividade comprometida com a busca da excelência profissional e, principalmente, com a segurança e manutenção do emprego. A necessidade de prestar contas continuamente e a insegurança de ser constantemente avaliado/a provoca a submissão da subjetividade ao rigor da performatividade e às disciplinas de competição. Elas conduzem a performatividade para dentro da prática do dia a dia do/a professor e das relações interpessoais. A incipiente 'loucura' das demandas da performatividade tem condicionado os/as trabalhadores/as da educação a situações e condições de trabalho alienantes, tornando-os uma espécie de 'escravos/as de si'. Por meio da cultura da performatividade "nós nos tornamos mais capazes, mais eficientes, mais produtivos, mais relevantes; nós nos tornamos fáceis de usar; nós nos tornamos parte da *economia do conhecimento*. Nós aprendemos que nós podemos ser mais do que já fomos" (BALL, 2010, p. 45).

Por conta disso, pode-se afirmar que a sociedade performativa expõe os/as trabalhadores/as a novas demandas e condições de trabalho que os/as tornam ‘convenientemente apaixonados/as’ pela excelência.

Os discursos da responsabilidade (*accountability*), do desempenho, da qualidade e da eficiência que circundam a cultura da performatividade exercem pressões para fazer do/da trabalhador/a uma empresa e tornar a sua existência uma vida de cálculo. As reformas da educação projetadas em direção à performatividade mudam as condições de trabalho e, conseqüentemente, o modo de pensar e os projetos de vida dos/das trabalhadores docentes. De acordo com Stephen Ball, “a reforma não muda apenas o que fazemos, mas também quem somos – a nossa identidade social” (BALL, 2002, p. 03). As transformações impostas ao campo da educação em direção ao produtivismo acadêmico e à intensificação da concorrência têm impactado diretamente a alma do/da professor/a e as relações estabelecidas em âmbito social e institucional. A responsabilização, a busca por melhor performance produtiva e a generalização da concorrência, impulsionadas pelos sistemas de avaliação e classificação, podem engendrar nos/nas professores/as sentimentos de orgulho, medo, culpa, vergonha e inveja. Na sociedade performativa, o reconhecimento individual depende da excelência performativa e da capacidade de gerenciar a produção no cenário competitivo.

Há “a possibilidade de um eu triunfante”. Aprendemos que podemos ser mais do que éramos. Na verdade, é muito sedutora a proposta de se ter um “envolvimento apaixonado na medida certa” no que diz respeito à excelência, a atingir o “máximo desempenho”, a ser o “melhor”, a alcançar a mais alta classificação do ensino ou da pesquisa, a obter pontos por reconhecimento ou uma condição especial [...]. Mas o que está ocorrendo é que a complexidade humana vê-se reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela (BALL, 2005, p. 547).

No contexto de reterritorialização capitalista, novos valores e sistemas éticos são introduzidos no mundo do trabalho, com base nos interesses das instituições e no princípio da performatividade. Observa-se que cada vez mais os/as sujeitos/as julgam e têm suas ações julgadas pelos/as outros/as, com base em resultados mensuráveis. A internalização, pelos/as trabalhadores/as, dos valores performativos e empresariais estimula-os/as, mediante a captura da subjetividade, a transcender-se para atingir as metas de desempenho. Os novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas sujeitam os trabalhadores docentes aos valores performativos. A manutenção do emprego e a busca por reconhecimento e melhores salários, que correspondam à cultura consumista e materialista, dá origem a uma espécie de ‘servidão voluntária’. O modelo de gestão empresarial e as tecnologias políticas definem os rumos da docência e restringem as possibilidades de ação.

As perspectivas pessoais atreladas à manutenção do emprego e ao reconhecimento profissional intensificam a concorrência e os anseios por maiores níveis de produtividade.

Isso porque, no contexto em que a produtividade é mensurada e utilizada como critério de *rankeamentos* e de desempenho profissional, faz-se emergir a existência de ‘vencedores/as’ e ‘perdedores’. Para tanto, a tecnologia da performatividade dá origem a uma insegurança ontológica, que leva docentes a se questionarem: estamos fazendo o suficiente? O que devo fazer para aumentar minha performance profissional? Esses questionamentos surgem a partir da incerteza e da instabilidade de ser julgado/a e comparado/a de diferentes maneiras e por diferentes agentes. A cultura da performatividade expõe o/a docente a constantes preocupações se está “fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou de esforçar-se para ser o melhor – a infundável procura da perfeição” (BALL, 2005, p. 549).

No trabalho imaterial, incluindo o trabalho docente, não se separa mais tempo de trabalho e tempo de vida. O trabalho transforma o jeito de *ser e fazer*, cria novos modelos e estilos de vida, mesclando-se com a própria subjetividade operária. As transformações atribuídas ao trabalho imaterial, decorrentes e reiterantes do modo de produção capitalista, permitem a apropriação da subjetividade do/da trabalhador docente. Ao apropriar-se da subjetividade, estabelece-se o controle sobre a vida laboral, a existência subjetiva e a identidade social dos/das docentes. As políticas privatistas e economicistas da educação convocam os/as trabalhadores/as docentes a, cada vez mais, produzir novas versões de si para captar recursos financeiros, concorrer a bolsas de pesquisa, obter gratificações e promoção profissional, participar de entrevistas de emprego e aumentar a quantidade de produtos registrados no Lattes. A racionalidade toyotista/neoliberal compreende a formação de docentes/pesquisadores empreendedores que vivem uma existência de cálculo e projetam suas vidas como um “empreendimento do eu” (BECHI, 2019, p. 153).

No contexto de acumulação flexível, a formação de uma mentalidade produtivista e concorrencial ocorre em conjunto com um amplo processo de flexibilização e desmantelamento dos direitos trabalhistas, fazendo prevalecer a lógica da racionalização dos custos, concomitante à elevação do desempenho. Para Sheila Santos, o/a trabalhador/a, induzido/a a pensar que o seu sucesso resulta da produtividade individual e da empresa, “aumenta o seu empenho e a sua participação nas responsabilidades da organização e não percebe que, ao constituir mão de obra manipulável, é levado a trabalhar mais por muito menos, ou seja, por salários cada vez mais baixos” (SANTOS, 2012, p. 232). A racionalidade performativa e meritocrática, pautada na responsabilização individual e na ‘liberdade de escolha’, oculta as contradições existentes no sistema de produção capitalista, acirra a concorrência e expropria os direitos e a subjetividade dos/das trabalhadores/as docentes.

Assim como as demais categorias de trabalhadores/as, os/as docentes se apresentam como uma categoria ampla, facilmente explorável e relativamente impotente (CARVALHO & WONSIK, 2015; YAMANOE, 2011; MIRANDA, 2005). Dentro do quadro da performatividade, o produtivismo acadêmico torna-se uma espécie de espetáculo, composto por

uma ‘fantasia encenada’ de heróis/heroínas e fracassados/as, que existe, na maioria das vezes, apenas para ser vista e julgada (BALL, 2010). Em suma, os/as trabalhadores/as docentes passam a expressar a si em relação à sua performatividade de várias formas:

Nós ensaiamos nossa reputação nacional e internacional, citamos as resenhas dos nossos livros, destacamos a excelência de nosso ensino e nossa contribuição para a administração e para as comunidades institucionais e acadêmicas. Nós nos tornamos modelos perfeitos com múltiplas forças e possibilidades infinitas para trabalhos futuros, proficientes na arte estudada do convincente exagero. Nós fazemos fantasias de nós mesmos, estetizamos a nós mesmos. Documentos de avaliação podem ser de igual modo fantasiosos ao definirem e relatarem metas pessoais. Somos pegos de novo e cada vez mais na lógica de nossas próprias representações. Nós estamos envolvidos em uma indexação, uma tabularização do eu. Representamos cada vez mais e encenamos nossas individualidades acadêmicas nos termos da produtividade e das tabelas de performance. Nós trabalhamos nós mesmos e os outros, por meio de micropráticas de representação/fabricação, julgamento e comparação. Uma nova espécie de ética prática é articulada e implementada. Tudo isso o que estamos vendo, afirmo, é uma mudança geral nas categorias de autoentendimento e técnicas de autoaprimoramento (ROSE, 1992, apud BALL, 2010, p. 49-50).

O desejo de vencer e obter sucesso, sobre as bases do imperativo da máxima performance, torna-se uma obsessão que requer do/da profissional da educação um trabalho extra sem limites. Com isso, a lógica do mérito e da competência se alastra vertiginosamente no campo acadêmico, tornando a competitividade uma prática comum na condução de todo esse processo. A adequação desse/a profissional ao mercado educacional tem gerado consequências nefastas a suas condições de vida e de trabalho, acarretando crises que os/as levam a se despersonalizar, romper laços sociais e alienar-se. O aprofundamento da competição e da exploração exige uma estrutura óssea e emocional que poucos/as têm, causando, na maioria das vezes, estresse, um alto nível de ansiedade existencial, sofrimento no trabalho, corrosão da personalidade e medo, podendo desencadear uma depressão generalizada (MAUÉS & SOUZA, 2016; BALL, 2002; DARDOT & LAVAL, 2016a; ANTUNES & PRAUN, 2015).

Considerações finais

No atual estágio de desenvolvimento do sistema capitalista, as políticas públicas se constituem em um elemento estrutural das economias de mercado. No âmbito da educação, as políticas educacionais de avaliação, implementadas com o intuito de elevar a eficiência e a produtividade, tendem a estimular a expansão do mercado educacional. Nessa perspectiva, a avaliação estandardizada, baseada em métodos quantitativos e estruturada sob os princípios de gestão das empresas privadas, tem por finalidade adequar as instituições educativas às regras do mercado. Esse modelo de avaliação está vinculado, de

modo especial, à lógica de financiamento e expansão da educação em voga nas últimas décadas. A racionalidade toyotista/neoliberal, fundamentada sobremaneira nos princípios da concorrência e da meritocracia, incutiu nos/nas docentes a ideia de que o crescimento profissional e a manutenção do emprego estão atrelados à performance produtiva.

A submissão de políticas educacionais e instrumentalização da educação à lógica de mercado provocou um intenso processo de subjetivação docente, calcado, sobremaneira, no medo, na instabilidade, no individualismo e na concorrência exacerbada. Na busca constante pela redução e 'otimização' dos recursos públicos, as políticas educacionais arquitetadas pela racionalidade econômica impuseram a reconfiguração do trabalho docente com base na lógica da avaliação por desempenho/produtividade (quantitativa), que resultou na intensificação do regime de trabalho e quantificação dos afazeres profissionais. Concomitantemente, a adequação desse/a profissional ao mercado educacional tem gerado consequências nefastas às suas condições de vida e de trabalho. A verticalização do poder do mercado sobre o processo de subjetivação docente é responsável pela formação de uma subjetividade negativa, caracterizada pelo sofrimento no trabalho, corrosão da personalidade, depressão generalizada, medo do desemprego, entre outros (DARDOT & LAVAL, 2016a).

Recebido em: 20/05/2022; Aprovado em: 30/06/2023.

Referências

AGOSTINI, Renata. MEC cortará verba de universidade por “balbúrdia” e já enquadra UnB, UFF e UFBA. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 30 de abr. de 2019. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>>. Acesso em: 08 de agosto de 2019.

ALVES, Giovanni. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo & PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/ Reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista portuguesa de educação*, Braga, v. 15, n. 02, p. 03-23, 2002.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado de bem-estar. *Educação e sociedade*, Campinas, v.25, n. 89, p. 1105 – 1126, set./dez., 2004.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

- BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.
- BECHI, Diego. As reformas da educação superior e as metamorfoses do trabalho docente na economia capitalista flexível. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v.3, n.1, p. 203-223, jan./abr. 2017.
- BECHI, Diego. *A subjetivação capitalística como mecanismo de precarização do trabalho docente na educação superior brasileira*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/RS, 2019.
- BECHI, Diego. O empresariamento da educação superior e as tecnologias de intensificação do trabalho docente. *Roteiro*, Joaçaba, v.47, jan./dez., 2022.
- BIANCHETTI, Lucídio & MACHADO, Ana Maria N. "Reféns da produtividade" sobre a produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. *30ª Reunião Anual da Anped*, Caxambu: ANPED, 2007.
- BRINHOSA, Mário C. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p.39-60.
- CAMPOS, Vicente Sisto. Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gest(ac)ion de la Universidad sin órganos: un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad. In: GENTILI, Pablo & LEVY, Bettina (Org.) *Espacio público y privatización del conocimiento: estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 543-574.
- CARVALHO, Elma J. & WONSIK, Ester C. Políticas educacionais atuais: valorização ou precarização do trabalho docente. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Itajaí, v. 15 - n. 3, p. 373-393, set-dez 2015.
- CORSETTI, Berenice. *A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre questão do rendimento escolar no Brasil*. Porto Alegre: Redes, 2010.
- DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. Néolibéralisme et subjectivation capitaliste. *Cités/CAIRN.INFO*, n.41, p. 35-50, 2010.
- DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016a.
- DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. Neoliberalismo e subjetivação capitalista. *O Olho da História: Revista de Teoria, Cultura, Cinema e Sociedades*, Salvador, n. 22, abr. 2016b.
- FÁVERO, Altair A. & BECHI, Diego. A subjetivação capitalista enquanto mecanismo de precarização do trabalho docente na educação superior. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, Estados Unidos, vol. 28, n. 13 2020, p. 01-25, jan. 2020.
- FELDFEBER, Myriam. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "Agenda educativa" en América Latina. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago. 2007.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2014.
- MANCEBO, Deise. Trabalho Docente: Subjetividade, Sobreimplicação e Prazer. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 74- 80, 2007.
- MAUÉS, Olgaíses C. O trabalho docente no contexto das reformas. *XXVIII Reunião da Anped*, 2005, Caxambu: 40 anos de Pós-graduação em Educação no Brasil, 2005.

MAUÉS, Olgáises C. & SOUZA, Michele B. Precarização do trabalho do docente da educação superior e os impactos na formação. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, p. 73-85, set./dez. 2016.

MIRANDA, Kênia. O trabalho docente na acumulação flexível. *XXVIII Reunião da Anped*, 2005, Caxambu: 40 anos de Pós-graduação em Educação no Brasil, 2005.

MORROW, Raymond. & TORRES, Carlos Alberto. Estado, Globalização e Políticas Educacionais. In: BURBULES, Nicholas C. & TORRES, Carlos Alberto. (Org.). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 27-44.

O GLOBO. MEC vai cortar verba de universidades que tiverem “baixo desempenho” e fizerem “balbúrdia”. O Globo, São Paulo, 15 de mai. De 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/mec-vai-cortar-verba-de-universidades-que-tiverem-baixo-desempenho-fizerem-balburdia-23631766>>. Acesso em: 17 de jun. de 2023.

SANTOS, Sheila Daniela Medeiros dos. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 46, p. 229-244, out./dez. 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TELLO, César. Perspectivas discursivas sobre profissionalização docente na América Latina. In: OLIVEIRA Dalila Andrade de; PINI, Mónica & FELDFEBER, Myriam (Orgs.). *Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 147-170.

YAMANOE, Mayara Cristina Pereira. Trabalho docente e subjetividade: a identidade do professor do ensino superior e a lógica de produtividade do capital. *X Jornada Histedbr*, Vitória da Conquista - BA, 2011.

ZUIN, Álvaro Soares & BIANCHETTI, Lucídio. Na era do “publique, apareça ou pereça”: um equilíbrio difícil e necessário. *Cadernos de Pesquisa*, v.45, n. 158, p. 726-750, out./dez. 2016.

Possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 nos conteúdos obrigatórios da Educação Física escolar

Possibilities of implementing Law nº 10.639/03 in the mandatory school contents of Physical Education

Posibilidades de implementación de la Ley 10.639/03 en los contenidos obligatorios de Educación Física en la escuela

 ESTERLANDIA SOUZA CASTRO*

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, Brasil.

 MARIA ELENI HENRIQUE DA SILVA**

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, Brasil.

RESUMO: O objetivo deste estudo foi elaborar e validar possibilidades pedagógicas para o cumprimento da Lei 10.639/03 a partir do diálogo com os conteúdos da Educação Física na escola, tendo como objeto de conhecimento as Danças, os Jogos eletrônicos e os Esportes, segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, subsidiadas pelos princípios pedagógicos de inclusão, contextualização e participação ativa de alunos e alunas. Buscamos, ainda, compreender a realidade de professores/as quanto ao conhecimento da Lei dentro da escola e as possibilidades de sua aplicação nas aulas de Educação Física. Percebemos avanços significativos e obtivemos resultado positivo quanto à validação das aulas desenvolvidas, pensando na sua exequibilidade com um grupo colaborador.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Lei 10.639/03. Unidade Didática.

* Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora de Educação Física na Prefeitura Municipal de Fortaleza. *E-mail:* <esterlandiasouza123@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora Adjunta e Diretora do Instituto de Educação Física e Esportes, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira e do Programa de Mestrado Profissional em Rede da Educação Física da Universidade Federal do Ceará. *E-mail:* <melenihenrique@ufc.br>.

ABSTRACT: The objective of this study was to elaborate and validate pedagogical possibilities for the fulfillment of Law nº 10.639/03. This was done in dialogue with the school contents of Physical Education, according to the Brazilian National Common Core Curriculum – BNCC, having the Dances, the Electronic Games and the Sports as objects of knowledge, subsidized by the pedagogical principles of inclusion, contextualization and active participation of students. In addition, we aim to understand the reality of teachers regarding their comprehension of the aforementioned law within the school and the possibilities of its application in Physical Education classes. We noticed significant advances and obtained a positive result regarding the validation of the classes developed, thinking about their feasibility with a collaborating group.

Keywords: School Physical Education. Law nº 10.639/03. Didactic Unit.

RESUMEN: Este estudio tuvo como objetivo elaborar y validar posibilidades pedagógicas para el cumplimiento de la Ley 10.639/03 a partir del diálogo con los contenidos de la Educación Física en la escuela, teniendo como objeto de conocimiento las Danzas, los Juegos Electrónicos y los Deportes, según la Base Curricular Común Nacional – BNCC, subsidiada por los principios pedagógicos de inclusión, contextualización y participación activa de alumnos y alumnas. También buscamos comprender la realidad de los/as docentes en cuanto al conocimiento de la Ley dentro de la escuela y las posibilidades de su aplicación en las clases de Educación Física. Notamos avances significativos y obtuvimos un resultado positivo en cuanto a la validación de las clases desarrolladas, pensando en su factibilidad con un grupo colaborador.

Palabras clave: Educación Física escolar. Ley 10.639/03. Unidad Didáctica.

Introdução

*Mesmo pisando firme num chão de giz
De dentro pra fora da escola é fácil aderir uma ética e uma ótica
Presa numa enciclopédia de ilusões bem selecionadas
E contadas só por quem vence
(Exu nas escolas, Intérp. Elza Soares;
comp. Kiko Denucci e Edgar, 2018)*

Não existe racismo no Brasil! – essa frase, dita inúmeras vezes em rodas de conversa informais e formais, nos fez parar para pensar sobre o tema. Este estudo partiu do pressuposto da inveracidade da frase e busca mostrar possibilidades de práticas antirracistas nas aulas de Educação Física. Para Elizabeth Fernandes de Souza, pesquisar o assunto é fundamental para compreender como se dão as relações raciais no interior da escola, visto que esse espaço é lócus de relações sociais que estruturam e marcam o processo de socialização (DE SOUZA, 2001, p. 61)

Buscamos entender inicialmente o que é e como o racismo mostra-se na sociedade, para depois tratá-lo pedagogicamente na escola. No dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, racismo significa:

Teoria ou crença que estabelece uma hierarquia entre as raças (etnias), trazendo como definição ainda como preconceito exagerado contra pessoas pertencentes a uma raça (etnia) diferente, geralmente considerada inferior, atitude hostil em relação a certas categorias de indivíduos (FERREIRA, 1999).

Para Sílvio Luiz Almeida, “racismo é uma forma sistemática de discriminação, que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes, as quais culminam em desvantagens ou privilégios, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2018 *apud* BATISTA, 2018).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE mostra que a população brasileira, até o ano de 2015, era composta por 53,9% de pessoas negras¹ (IBGE, 2016). As discrepâncias existentes na sociedade brasileira ficam inquietantes ao analisarmos os índices sociais, econômicos e demográficos. O Brasil apresenta uma taxa de analfabetismo 5,7% maior entre pessoas pretas ou pardas em relação a pessoas autodeclaradas brancas. Entre as crianças submetidas ao trabalho infantil, de 5 a 7 anos, 63,8% são negras, sendo também negras as crianças de 0 a 4 anos que ocupam os domicílios com maior insegurança alimentar (43,1%), em todos os seus graus. Os dados da pesquisa ainda revelam que a população preta e parda também é a que lidera o índice do desemprego no Brasil, somando 28,1%, em comparação a 9,5% de brancos/as que estão desocupados/as. A diferença da média salarial também é um reflexo desses índices, nos quais temos uma base salarial de R\$.1570,00 reais para a população negra, enquanto que para a população branca do país o valor é de R\$.2.814,00 reais. Segundo Tatiana Silva e Fernanda Góes (2013), os/as negros/as são maioria entre os/as trabalhadores/as sem carteira, entre os/as não remunerados/as e entre os/as trabalhadores/as domésticos/as.

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, em 2017, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros, sendo que a taxa de homicídios por 100 mil negros/as foi de 43,1%, ao passo que a taxa para não negros/as foi de 16,0%.

No campo educacional, dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio – PNAD 2018, divulgados pelo IBGE em 2019, revelam que 64% das crianças e adolescentes

entre 4 e 17 anos que estão fora da escola são pretas e pardas. Diante desse aspecto, segundo Daniela da Silva Carvalho e Dalila de França,

as políticas de educação brasileiras ainda têm sido insuficientes para enfrentar as desigualdades raciais que marcam historicamente o acesso, a permanência e a aprendizagem das crianças e adolescentes negros nas escolas brasileiras [...] A manifestação discriminatória dentro do processo educativo tem gerado uma série de agressões físicas e simbólicas, que acarretam sofrimento no cotidiano dos alunos, principalmente dos negros (CARVALHO & FRANÇA, 2019, p. 149-150).

Mary Castro e Miriam Abramovay afirmam que:

Na maioria das escolas em que a questão racial é tematizada, ela não aparece como prioritária. Mesmo naquelas que concentram uma quantidade significativa de alunos negros, ou que apresentam um amplo repertório de preconceito e discriminação racial em relação aos alunos negros, a questão racial não é tratada em projetos pedagógicos específicos (CASTRO & ABRAMOVAY, 2006, p. 333).

É possível perceber nos dados das pesquisas citadas que o racismo está presente no Brasil, mas que ainda assim, nega-se sua existência nos diversos âmbitos da sociedade.

O reconhecimento de que o racismo está presente nos discursos e nas práticas escolares é importante para promover uma educação antirracista, e o primeiro passo para que isso aconteça é entender que essas práticas refletem uma ideologia maior, que defende que sujeitos/as ocupem uma posição de inferioridade em relação a outros/as (RIEDEMANN & STEFONI, 2015 *apud* CARVALHO & FRANÇA, 2019, p. 151).

Diante disso, buscaremos neste estudo formas de combater o racismo dentro das escolas, mais precisamente, nas aulas de Educação Física escolar. Para tanto, trabalhamos na elaboração de um material que viabiliza uma prática antirracista, baseando-nos “na Lei 10.639/03 [que] obriga a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio” (MOREIRA & SILVA, 2018, p. 194). Para validar esse material, precisamos inicialmente entender se os/as docentes conhecem a Lei 10.639/03, se já trabalham tal dispositivo nos conteúdos obrigatórios e quais são os limites e possibilidades de sua aplicação dele nas aulas de Educação Física.

O sancionamento da Lei 10.639/03, de acordo com Laura Miranda (2017), “marca o acontecimento histórico de um grande passo no sistema educacional brasileiro, a fim de que se iniciasse a evolução da formação docente rumo a uma educação antirracista e anti-discriminatória no Brasil” (MIRANDA, 2017, p. 14).

Segundo Luciano Corsino e William Conceição, leis como essa

procuram atender à necessidade de construção de uma educação igualitária, rumo a pedagogias que possibilitem a desconstrução de verdades estabelecidas e engendradas nos currículos oficiais, nos livros didáticos e nas diversas práticas estabelecidas no cotidiano escolar, por meio de discursos fundamentados em uma perspectiva colonizadora, reprodutora de uma cosmovisão europeia,

masculina, heteronormativa, elitista e autocêntrica (CORSINO & CONCEIÇÃO, 2006 *apud* PEREIRA *et al.*, 2019).

Luciano Corsino acredita que a Lei 10.639/03 fomenta “uma pedagogia antirracista, capaz de proporcionar uma educação que valorize e reconheça a importância da cultura negra nos processos de construção da sociedade” (CORSINO, 2015, p. 247).

Segundo Fabiana de Oliveira (2004), a escola ainda hoje possui “uma base conservadora ao se pautar em um modelo de currículo que poderíamos denominar de etnocêntrico e embranquecido, cuja confirmação se dá diante da marginalização de conteúdos que possam contribuir para que os alunos negros se vejam contemplados no cotidiano escolar” (OLIVEIRA, 2004, p. 112).

Laura Miranda acredita que essa lei traz possibilidades de diálogo na busca por “um ponto de convergência, no qual o aluno negro se veja incluído como agente social ativo e haja de fato uma dissociação da hegemonia branca” (MIRANDA, 2017, p. 16). A falta de prioridade à questão racial nas escolas indica despreparo do corpo docente e da própria instituição ao não abordarem o assunto – muitas vezes, a temática nem aparece no projeto político pedagógico da escola. (CASTRO & ABRAMOVAY, 2006).

Para Kabengele Munanga, “é preciso abrir esse debate e tocar com força nessa questão tão delicada. Caso contrário, continuaremos a acreditar que a implantação de práticas antirracistas no interior da escola só dependerá do maior acesso à informação do processo ideológico de politização das consciências dos docentes” (MUNANGA, 2005 *apud* PEREIRA *et al.*, 2019).

A história da Educação Física foi marcada por uma história de eugenia e pela necessidade de uma pureza para a raça branca.

A Educação Física, então, favorecia a educação do corpo, tendo como meta a constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos suscetível às doenças. Além disso, havia no pensamento político e intelectual brasileiro da época uma forte preocupação com a eugenia. Como o contingente de escravos negros era muito grande, havia um temor de uma “mistura” que “desqualificasse” a raça branca (BRASIL, 1997, p. 19).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 indicam que, durante boa parte do século XX, a Educação Física esteve estreitamente ligada a instituições militares e à classe médica, as quais influenciaram e determinaram caminhos a serem seguidos dentro da área. De acordo com Fabiano Maranhão,

A Educação Física brasileira sofreu várias tendências e passou por vários momentos atendendo determinados interesses, os da classe dominante na qual sua maioria e/ou toda era branca. Passando pela tecnicista na década de 60, “onde o ensino era visto como uma maneira de se formar mão de obra qualificada” (BRASIL, 1997); militarista para manutenção da ordem e do progresso década de 30/40; esportivista década de 1970, pois as “atividades esportivas também foram consideradas como

fatores que poderiam colaborar na melhoria da força de trabalho para o milagre econômico brasileiro” entre outras correntes (MARANHÃO, 2009).

Somente no fim da década de 1990 é que surge um material discutindo os objetivos da Educação Física com questões étnicas a serem trabalhadas:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais ou sociais (BRASIL, 1997, p. 6).

As concepções do século XX ainda se refletem diretamente na forma como a disciplina de Educação Física é tratada e trabalhada hoje nas escolas brasileiras. Em pesquisa com professores e professoras de Educação Física escolar, Pereira *et al* (2019) relatam que 69,1% dos/das docentes do grupo pesquisado alegavam desconhecer a Lei 10.639/03; e que apenas 30,9% desse grupo trabalhavam as questões raciais fora das datas comemorativas.

Dados como esse revelam a grande necessidade de estruturação e estudo das étnico-raciais para que, quem sabe assim, as práticas antirracistas sejam levadas para dentro da escola. Dessa forma, Luciano Corsino e Daniela Auad consideram “que há múltiplos fatores responsáveis pelo tratamento ou pelo não tratamento das relações raciais na Educação Física escolar, dentre eles, destacam-se os currículos, a formação inicial e permanente dos/as professores/as, a história de vida e as relações de poder presentes nessas instituições” (CORSINO & AUAD, 2014 *apud* CORSINO, 2015, p. 248).

Na busca de uma ação concreta para realizar um diálogo sobre o trato pedagógico da Lei 10.639/03 nas aulas, resolvemos elaborar uma unidade didática que viabilize esse trabalho dentro dos conteúdos obrigatórios da Educação Física escolar. O objetivo principal desse estudo é elaborar e validar um material educativo para subsidiar a prática de professoras e professores que se encontram atuando nos anos finais da Educação Física escolar.

Estudos como o de Maranhão (2009), que pesquisam a eminência no resultado ao trabalhar a Lei dentro das aulas de Educação Física por meio de jogos e brincadeiras africanas, refletem como o conteúdo traz mudanças para fora e para dentro da escola:

Quando questionadas (crianças) sobre a importância de vivenciar diferentes manifestações culturais, todas as crianças sem exceção, disseram ser importante. Algumas crianças escreveram que era importante vivenciar diferentes manifestações culturais para conhecer novas brincadeiras, outras disseram que era para conhecer novas culturas, mas todas disseram ser importante conhecer, vivenciar e discutir a cultura africana na escola. (MARANHÃO, 2009)

O autor ressalta igualmente:

Analisando a fala dessas crianças, percebemos uma quebra de paradigma importante, essas falas são de extrema relevância em uma sociedade que não consegue

ver em África beleza, e consequentemente beleza em seus descendentes, que não consegue ver no negro: capacidade, cultura, desenvolvimento, tecnologias, etc (MARANHÃO, 2009).

“A Educação física, por tematizar a cultura corporal de movimentos, abre espaço para que se pense em elementos dessa cultura, originários da África e sua diáspora, e que possam ser problematizados em suas aulas, como forma de atender aos anseios da Lei n. 10.639/03” (PEREIRA *et al.*, 2019, p. 214).

De acordo com Eliane Cavalleiro, “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito no interior da escola” (CAVALLEIRO, 2000, p. 98). O desconhecimento sobre a África assim como os pensamentos racistas e discriminatórios são oriundos de omissões seculares na história e ainda hoje se refletem no imaginário coletivo da sociedade brasileira. Dentro da Educação Física, o cenário não é diferente, porém, percebe-se que é possível e concebível ter esperança, no sentido freireano, indicado no neologismo *esperançar*, ou seja, o verbo, a ação de homens e mulheres de ir ao encontro e lutar pela transformação (FREIRE, 1994).

Caminhos metodológicos

O presente estudo apresenta natureza qualitativa, que se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO & GOMES, 2002), e descritiva (GIL, 2002), em que o conteúdo analisado foi tratado através de uma análise temática (MINAYO, 2013). O grupo que colaborou com a pesquisa contou com dez docentes que lecionam a disciplina de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental. São professores e professoras dos grupos de estudo *Saberes em Ação na Educação Física* (UFC) e o grupo *Escolar* (FEC/UNICAMP), atuante em estados e municípios diferentes.

O início do percurso

Como ponto de partida para investigação, desenvolvemos uma unidade didática (LEITÃO, 1976) na qual as unidades temáticas (BRASIL, 2017) dialogassem com a obrigatoriedade da Lei 10.639/03. Para tanto, separamos como objeto de conhecimento (BRASIL, 2017) *Danças urbanas, Jogos eletrônicos e Esportes de marca e técnico-combinatórios*, totalizando 10 h/a de possibilidades de implementação dos princípios da Lei 10.639/03. Destacamos que, para a elaboração das aulas, utilizamos também os princípios pedagógicos da coeducação (DARIDO, 2012), da inclusão, da contextualização, da participação ativa de alunas e alunos e da diversificação de aulas, espaços, materiais e atividades.

O encaminhamento

Para obtenção dos dados foi desenvolvida uma pesquisa *on-line*, que, para Conrado Mendes “pesa a favor do pesquisador” pela facilidade que a pesquisa é feita, e “a favor do respondente”, dando-lhe “a liberdade de participar quando lhe for mais conveniente” (MENDES, 2009). Elaboramos, então, um questionário em relação ao conhecimento das professoras e dos professores sobre a Lei 10.639/03, investigando como a aplicação dessa norma está sendo realizada em suas aulas e, principalmente, a exequibilidade da unidade didática produzida para este estudo, entendendo a importância da sua validação para a realidade das professoras e professores quanto a materiais didáticos utilizados nas aulas, aos espaços estruturais para sua realização, aos princípios pedagógicos utilizados e para evidenciarmos, igualmente, se houve o cumprimento da Lei 10.639/03, que é obrigatória, dentro das aulas elaboradas.

O instrumento de pesquisa foi encaminhado via e-mail, em formato de formulário digital, via *Google Forms*², juntamente com a unidade didática, disponível em *Qr Code*.

Resultados e discussões

As ideias acerca do conhecimento e da aplicação da Lei 10.639/03 pelo grupo colaborador

No conjunto de respostas das professoras e dos professores participantes do estudo, destacamos dois pontos principais a serem avaliados: o número de docentes que conheciam a Lei 10.639/03 e a forma como a trabalhavam dentro das aulas. No que diz respeito ao conhecimento da Lei 10.639/03, sete participantes disseram conhecê-la. Consideramos tal ponto um avanço significativo, tendo em vista que alguns estudos apontam preocupação quanto ao seu desconhecimento por parte de professoras e professores (PEREIRA *et al.*, 2019; MOREIRA, 2008). O resultado dado pelo grupo colaborador pode ser visto como positivo, pois segundo Márcia Pereira, a lei já é obrigatória, “mas é necessário salientar a importância da formação dos professores” (PEREIRA, 2015, p. 50); assim, o ponto de partida é o conhecimento da Lei, e essa assimilação é o começo para que seja aplicada.

Dois/Duas participantes disseram conhecer a Lei 10.639/03 parcialmente; compreendeu-se que conhecem a lei de forma superficial, mas ainda é um ponto positivo, partindo do pressuposto que ter interesse pela temática é ter possibilidades para sua aplicação. Um/uma participante disse não conhecer a Lei 10.639/03, um dado preocupante, visto que sua sanção ocorreu há dezoito anos – alguns/umas professores e professoras desconhecem a lei (SILVA & PEREIRA FILHO, 2013; MOREIRA, 2008; CRELIER & SILVA, 2018), sendo que essa falta de conhecimento pode refletir diretamente na forma como a obrigatoriedade da lei chega às aulas, visto que ela também tem um caráter compensatório, ao

possibilitar a desconstrução de mentalidades e práticas preconceituosas (ALMEIDA & SANCHEZ, 2017), o que é um caminho para práticas antirracistas na escola.

É importante salientar, no entanto, que uma lei, por si só, não muda um contexto. Ela reflete uma necessidade da sociedade, apontando usos e costumes, ao mesmo tempo em que ordena uma prática social de forma a controlar sua regulação, buscando trazer o ideal para o real.

O/A participante que disse não conhecer a lei respondeu o formulário informando que já havia trabalhado com ela dentro dos conteúdos obrigatórios da Educação Física escolar, assim como outros/as oito participantes do grupo colaborador –que, junto com as respostas ao questionário, enviaram as aulas da unidade didática, ou seja, podem ter contemplado a temática sem conhecer a lei. A maioria do grupo também mostrou um avanço quanto à perspectiva de trabalho com a lei dentro da escola. Estudos como os de Cátia Crelier e Carlos Alberto da Silva (2018), Joice Pires e Maristela Souza (2015) e Arliene Pereira *et al.* (2019) revelaram que os grupos pesquisados cumpriam, na maioria das vezes, a obrigatoriedade da lei nas datas comemorativas do calendário escolar. Para Elocir Guedes, Pâmela Nunes e Tatiane de Andrade, é importante que a lei seja trabalhada de forma contínua, pois a educação é capaz de “construir este novo comportamento social [...] somente através de um sistema educacional integrado com a realidade social é possível se chegar às causas que levam a esta deturpação social” (GUEDES, NUNES & ANDRADE, 2013, p. 422).

Honorat Aguessy (1977) destaca:

A inserção de temas referentes às culturas africanas e afro-brasileiras em nossos currículos permitirá maior compreensão de seus modos de funcionamento, bem como as influências que exerceram e continuam a exercer sobre a nossa sociedade (AGUESSY, 1977 *apud* GUEDES, NUNES & ANDRADE, 2013, p. 428).

Para Ivan Lima (2010), trazer para as aulas o conteúdo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana é fazer cumprir o grande objetivo proposto pela nova lei, é fazer com que possamos refletir sobre as questões raciais, valorizar a diversidade étnica, com possibilidades de debates, estímulo de valores e comportamentos de respeito e solidariedade.

Um participante do grupo colaborador disse que não costuma trabalhar a lei dentro das aulas de Educação Física – podemos explicar esse comportamento embasando-nos em Pereira *et al.*, que apontam que uma das dificuldades para “a aplicação da lei tem sido a resistência de muitos professores que entendem não haver relação entre suas disciplinas e a temática, e não se sentem preparados ou obrigados a aplicá-la” (PEREIRA *et al.*, 2019, p. 413).

Dados como esses revelam a grande necessidade de levar temáticas étnico-raciais para formações continuadas, de modo a apresentar possibilidades de ensino. Estudos como o de Almira Corrêa e Dinorah de Campos (2006) sobre a aplicação da lei durante as aulas apontam como resultado as mudanças de atitudes por dos/das alunos/as, que demonstraram compreender a importância do combate ao preconceito e à discriminação, reconhecendo a

participação dos/das africanos/as e afrodescendentes na produção das riquezas materiais e culturais das sociedades, especialmente a brasileira. Entendemos que aplicar a Lei 10.639/03 é uma obrigação carregada de desafios, porém, não é uma missão impossível.

As ideias acerca da unidade didática com possibilidades de trabalho com a Lei 10.639/03 nos conteúdos obrigatórios da Educação Física escolar pelo grupo colaborador

No bloco de perguntas sobre as aulas presentes na unidade didática, destacamos dois pontos: a) possibilidade de aplicação dessas aulas com relação à viabilidade de materiais didáticos e espaços estruturais que necessitariam; e b) no que concerne à aplicabilidade das aulas quanto a princípios pedagógicos, temáticas trabalhadas e cumprimento da obrigatoriedade da lei.

Entendemos a dificuldade de professoras e professores para a aplicação das aulas e o desenvolvimento da disciplina de Educação Física na escola, por conta da escassez e má qualidade de materiais e instalações (BARTHOLO, SOARES & SALGADO, 2011; FOLLE & NASCIMENTO, 2011; BATISTA, CARDOSO & NICOLETTI, 2019); por isso, dentro do questionário, pontuamos quanto aos materiais e espaços que as aulas da unidade didática disponibilizadas necessitariam para serem desenvolvidas, na realidade da docência do grupo colaborador.

Quanto aos materiais didáticos requeridos para a execução das aulas, sete professores/as afirmaram ser possível sua aplicação, o que é de suma importância para seu bom desenvolvimento, corroborando Hebrayn Freitas (2014) que traz em seu estudo os benefícios quanto às aulas desenvolvidas com materiais didáticos específicos, tanto para a docência quanto para os/as discentes.

Dois/duas docentes apontaram ser parcialmente possível a realização das aulas quanto aos materiais didáticos disponíveis na realidade de suas escolas; entendemos essa parcialidade, pois as escolas brasileiras apresentam grande escassez de materiais básicos para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, o que muitas vezes leva professores/as até o esgotamento (GONZÁLEZ, 2013; SANTINI & NETO, 2005).

Acreditamos que, com pequenas alterações, as aulas podem ser realizadas, a exemplo da aula 3, que trata do *bobsled* como possibilidade para a unidade temática de esporte de marca; para tanto, o/a docente precisaria apresentar para a turma o filme *Jamaica abaixo de zero* (*Cool Runnings*, 1993) e, na impossibilidade de fazê-lo, a professora ou o professor pode contar a história do filme de forma oral, sinalizando a importância que o enredo traz sobre a presença da equipe jamaicana nos Jogos Olímpicos de inverno e quais os significados dessa presença, que quebra alguns paradigmas quanto a sua representatividade. Para a construção dos materiais na mesma aula, o/a docente pode pedir a colaboração de alunos/as para os materiais alternativos que possam ser trazidos de casa sem dificuldades, buscando realizar adaptações que se encaixem na sua realidade.

Um participante disse não ser possível a realização das aulas pensando nos materiais solicitados e espaços disponíveis para tanto; compreendemos, nesse sentido, as discrepâncias entre a realidade das escolas brasileiras, como apontam Joysi Moraes, Daniel de Menezes e Bruno Dias (2019) que podem ser diversas num mesmo estado da federação. No caso da nossa pesquisa, com um grupo colaborador distinto, explicam-se as respostas negativas do/da docente, e nos propomos a pensar possibilidades para atender a necessidades nas mais diversas realidades escolares.

Cinco professores/as e professores disseram não ter dificuldades quanto aos espaços para a realização das aulas; os/as outros/as quatro informaram que conseguem realizar as aulas com dificuldades, mas que sua execução é possível.

No que concerne os princípios pedagógicos na aplicabilidade das aulas – coeducação, inclusão, contextualização, participação ativa de estudantes e diversificação de aulas, espaços, materiais e atividades (DARIDO, 2012) – sete professores/as apontaram ser possível tratá-los dentro das aulas; dois/duas docentes asseguraram que os princípios pedagógicos poderiam ser atendidos de forma parcial; um/a professor/a alegou não ser possível aplicar tais princípios de forma alguma. Para Suraya Darido, “discutir aspectos metodológicos, sem dúvida, é uma tarefa ampla e complexa, mas entende-se que há também uma necessidade premente da área em apontar caminhos mais adequados sobre como fazer para formar cidadãos críticos e emancipados” (DARIDO, 2012, p. 91). Entendemos que a professora e o professor devem e podem escolher o melhor método para aplicar suas aulas.

Sobre as unidades temáticas (BRASIL, 2017) nas aulas disponibilizadas, sete professores/as apontaram a possibilidade de trabalhar, com dificuldade; três docentes disseram ser possível a realização do trabalho sem dificuldades. As temáticas foram nomeadas de acordo com o caminho que as aulas seguiriam: *Conhecendo-se, Vendo o corpo mexer, Criando (breaking); Meu corpo joga, brinca, aprende e ensina* (jogos africanos e adaptação do *breaking* no *Just dance*); *Bobsled: por que estudar se no Brasil não neva?* (racismo no esporte); *Daiane dos Santos? Ginástica? Um salto? Negra? Brasileira?* (a importância de representantes negras e negros no esporte). Buscamos variar a temática das aulas, pois um forte motivo para o desinteresse e a evasão de alunos/as das aulas de Educação Física escolar é a abordagem relacionada direta ou indiretamente aos esportes (GRASSO, 2014). Segundo Mauro Silva e Bracht “um percurso de inovação [dentro das aulas] pode levar a vários destinos, o que vai determinar sua orientação são os fundamentos e a análise crítica do que se pretende com a educação que a escola proporciona” (SILVA & BRACHT, 2012, p. 92). Entendemos a dificuldade dos/das docentes quanto à abordagem das temáticas, pois a Educação Física escolar, segundo Jocimar Daolio:

é uma prática cultural, com uma tradição respaldada em certos valores. Ela ocorre historicamente em um certo cenário, com um certo enredo e para um certo público, que demanda uma certa expectativa. É justamente isso que faz a Educação Física Escolar ser o que é. Sendo uma prática tradicional, ela possui certas características, muitas vezes inconscientes para seus atores (DAOLIO, 1996, p.40-42).

Afastamos o tradicionalismo e percebemos, junto com o grupo participante, que é possível levar essas temáticas para dentro da sala de aula.

Quanto ao cumprimento da obrigatoriedade da Lei 10.639/03 dentro das aulas, nove professores/as apontaram que a lei foi cumprida. Destacamos aqui a fala do/a docente X, a respeito da operacionalização da lei dentro da aula de forma satisfatória: *“Quero deixar registrado o elogio pelo olhar que fizeste acerca da operacionalização da Lei 10.639/03 nas aulas de educação física, sabendo que temos um campo muito vasto de possibilidades de temas para serem trabalhados dentro do nosso componente curricular”* (Docente X, 2020).

Acentuamos, mais uma vez, a importância de trabalharmos a Lei 10.639/03 dentro dos conteúdos obrigatórios da Educação Física escolar, pois além de estarmos garantindo o exercício do direito dos/das discentes, estamos deixando de folclorizar³ a cultura negra, enfatizando sua importância para além das datas festivas, corroborando Patrícia Kusma, que aponta: *“inúmeras são as possibilidades de desenvolver um trabalho de efetivo valor [com a lei dentro das aulas]. Basta que utilizemos os recursos disponíveis, além de explorar a realidade”* (KUSMA, 2010, p. 23).

Um/a colaborador/a apontou que as aulas atendiam parcialmente à obrigatoriedade da lei, e entendemos que, como em qualquer processo de construção, podemos melhorar a qualidade das aulas para que atendam, cada vez mais, os mais diversos cenários de professoras e professores.

As ideias acerca da exequibilidade das aulas produzidas para a unidade didática com possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 dentro dos conteúdos obrigatórios da Educação Física escolar pelo grupo colaborador

Dentro do grupo contribuinte para o desenvolvimento do estudo, sete professores/as consideraram as aulas como exequíveis dentro das suas realidades de ensino, e três docentes apontaram as aulas como parcialmente executáveis. De modo geral, esse resultado nos anima a prosseguir os estudos sobre a temática, pois como ponto de partida, enxergamos e contamos com a aprovação de professoras e professores sobre as possibilidades de execução das aulas, que foram pensadas e criadas como um recurso para uma Educação Física antirracista. De acordo com o comentário do/da docente Y a respeito das aulas, entendemos que estamos no caminho certo:

“Primeiro quero lhe parabenizar pelos planos de aula. A leitura está muito tranquila e fácil de entender. Creio que qualquer professor(a), que tenha acesso aos planos, consegue aplicar sem muitas dificuldades.

Segundo, que iniciativa massa!! Quando entramos no ambiente escolar, começamos a perceber, o quão essa lei é desconhecida pela comunidade escolar, sobretudo, o quão ela é negligenciada, como se não existisse, ou que não fosse obrigatório. Desde que eu assumi de fato o cargo de professor de Educação Física, tenho lutado para que cada aluno(a) possa ter conhecimento dessa lei. Tive bons resultados ano passado, entretanto, ainda não consegui

alcançar o núcleo gestor. Contudo, é uma luta constante, que não deve ser parada jamais”
(Docente Y, 2020).

Assim como Corsino (2015), entendemos que a Lei 10.639/03 deve ser considerada para que sigamos em busca de uma Educação Física menos embranquecida, menos racista e mais igualitária. Como Stuart Hall, vislumbramos o cotidiano escolar “como um campo de lutas por significados e práticas discursivas produtoras de verdades e consequentemente, múltiplas identidades culturais” (HALL, 2000 *apud* CORSINO, 2015). Diante de todo o estudo realizado para a construção deste trabalho, entendemos que existam muitos desafios estruturais ligados a materiais didáticos, ao conhecimento da Lei 10.639/03, ao apoio da gestão para implementação de caminhos antirracistas na escola e na Educação Física; porém, nos ufanamos ao perceber que somos capazes de criar e contribuir com possibilidades de trabalho embasados na Lei 10.639/03 dentro dos conteúdos obrigatórios da Educação Física escolar.

Considerações finais

A Educação Física possui uma gama de possibilidades a serem trabalhadas dentro da escola, com a oportunidade de propiciar aos/as discentes vivências das diferentes manifestações culturais e corporais, permitindo novas experiências aos/as estudantes, vivências e várias formas de conhecer o mundo, as particularidades e as semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social. Diante disso e de todos os fatos que foram apresentados, é fundamental atentarmos para a cultura afro-brasileira como arcabouço teórico e prático, e que essa cultura seja ensinada nas aulas de Educação Física como valorização, identidade e reconhecimento do povo negro.

Através da Lei 10.639/03, professoras e professores podem enxergar um caminho de possibilidades para que a História e Cultura Afro-brasileira e Africana sejam levadas para dentro de suas salas de aula. Entendemos que sua implementação ainda é repleta de desafios e dificuldades, mas não podemos negar que os caminhos para uma educação Física antirracista são palpáveis para a realidade escolar.

Obtivemos, através da validação das aulas propostas na unidade didática desenvolvida, uma experiência positiva, ao saber que, para o grupo colaborador, as aulas são exequíveis em suas realidades. Entendemos que ainda precisamos realizar mudanças e melhorias, então, nos propomos a continuar a busca por avanços nas formas pelas quais a temática chegará dentro dos conteúdos obrigatórios da Educação Física escolar.

Compreendemos que, depois de mais de uma década de sancionamento, a Lei, por si só, ainda não é suficiente para sua efetivação no dia a dia da escola; mas no nosso estudo, percebemos avanços significativos quanto ao conhecimento dessa lei, à forma com que sua

abordagem chega à escola e ao cuidado que professoras e professores tiveram ao validar a unidade didática como possibilidade de ensino para subsidiar uma prática antirracista. É o início de um percurso, que, mesmo árduo, é possível, pensando no bem da comunidade escolar, do aluno negro e da aluna negra, e na construção de uma sociedade menos racista para o presente e para o futuro.

Recebido em: 05/10/2022; Aprovado em: 31/07/2023.

Notas

- 1 Cabe lembrar que a metodologia empregada pelo IBGE considera nessa categoria a soma de pessoas pretas e pardas.
- 2 Formulário digital disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1ooC0uSNFiksE3aI_Pu9p8H8lmYcGlu-14dgZ1NU8wn4/edit>.
- 3 “Trata-se de um processo engenhoso. A não existência pode se fazer presente quando o corpo negro é tematizado via folclorização, exotismo ou negação. Ou então quando esse corpo é apresentado e representado como indisciplinado, lento, fora do ritmo, que não aprende, violento. Esse é um tipo particular de produção de não existência que acontece, por exemplo, no campo da educação, pois se realiza por meio de uma presença redutora que relega o corpo negro, sua corporeidade e seus saberes ao lugar da negatividade e da negação” (GOMES, 2011, p. 50).

Referências

- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de & SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003-competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Pro-Posições*, v. 28, n. 1, p. 55-80, 2017.
- BARTHOLO, Tiago; SOARES, Antonio & SALGADO, Simone. Dilemas da disciplina no espaço escolar. *Currículo sem fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 204-220, 2011.
- BATISTA, Francisco Lauriano; CARDOSO, Vinícius Denardin & NICOLETTI, Lucas Portilho. O professor de educação física escolar e a influência da motivação em sua prática pedagógica. *Educação em Debate*, v. 41, n. 80, 2019.
- BATISTA, Waleska Miguel. A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural. *Direito & Práxis*. v. 9, n. 4, p. 2581-2589. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2018/36867>. Acesso em: 07 ago 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC / SEF, 1997.

- CARVALHO, Daniela Melo da Silva & FRANÇA, Dalila Xavier de. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: Uma revisão integrativa. *Educação & Formação*, v. 4, n. 12, p. 148-168, 2019.
- CASTRO, Mary Garcia & ABRAMOVAY, Miriam. *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. UNESCO, Representação no Brasil, 2006.
- CAVALLEIRO, Eliane Dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Editora Contexto, 2000.
- CORRÊA, Almira Maciel & DE CAMPOS, Dinorah Fernandes. Construindo a Lei 10.639/03 em sala de aula: a experiência da Escola Arapongas. In: PARANÁ. *História e cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais*. Curitiba SEED/PR, 2006.
- CORSINO, Luciano Nascimento. Raça, gênero e a lei 10.639/03 no âmbito da educação física escolar: percepções docentes. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 1, n. 2, p. 247-262, 2015.
- CRELIER, Cátia Malaquias & SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da. Africanidade e afrobrasilidade em educação física escolar. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, v. 24, n. 4, p. 1307-1320, 2018.
- DAOLIO, Jocimar. Educação física escolar: em busca da pluralidade. *Revista Paulista de Educação Física*, p. 40-42, 1996.
- DARIDO, Suraya Cristina. Princípios de ensino para a educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. *Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 90-103, 2012.
- DE SOUZA, Elisabeth Fernandes. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FOLLE, Alexandra & NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Preocupações ao longo da carreira docente: estudos de caso com professores de educação física do magistério público estadual. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 33, n. 4, p. 841-856, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREITAS, Hebrayn Bezerra. *A importância do espaço físico e materiais pedagógicos para as aulas de educação física na escola pública do município de Unai-MG*. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Aberta do Brasil, 2014. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/9615>>. Acesso em: 08 ago 2023.
- GIL, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed., São Paulo: Atlas, 2002. p. 41-56.
- GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. *Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 1, n. 2, p. 37, 2011.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime et al. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. *Educación Física y ciencia*, v. 15, n. 2, p. 1-16, 2013.
- GRASSO, Fernanda. *Evasão dos alunos das aulas de Educação Física*. TCC (Licenciatura em Educação Física) - Centro Universitário de Brasília- UniCEUB. Faculdade de Ciência da Educação e Saúde- FACES. Brasília, 2014.
- GUEDES, Elocir; NUNES, Pâmela & ANDRADE, Tatiane de. O uso da lei 10.639/03 em sala de aula. *Revista Latino-Americana de História*, v. 2, n. 6, p. 421-430, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Informativo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua. Educação 2018*. Rio de Janeiro, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Características étnico-raciais da população: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça – 2015*. Rio de Janeiro: Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA; INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Relatório econômico*. Brasília: 2019.

KUSMA, Patrícia da Costa. *A aplicabilidade da lei 10639/03 na sala de aula: possibilidades e mudanças*. TCC (Graduação em Pedagogia) – UFRGS. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/71891>>. Acesso em: 08 ago 2023.

LEITÃO, Vicente. A unidade didática. *Curriculum*, v. 15, n. 4, p. 19-26, 1976.

LIMA, Ivan C. Trajetos históricos das pedagogias promovidas pelo movimento negro no Brasil. PASSO, JC; NOGUEIRA, JC; SILVA, VBM Negros no Brasil: política, cultura e pedagogias. Florianópolis: Atilênde, 2010.

MARANHÃO, Fabiano. *Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais*. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MENDES, Conrado Moreira. A pesquisa online: potencialidades da pesquisa qualitativa no ambiente virtual. *Hipertextus: revista digital*, n. 2, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) & GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu. *Pesquisa social: teoria e método*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MIRANDA, Laura Letícia Ribeiro do Nascimento de. *Atuação docente antirracista nas aulas de educação física*. TCC (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Faculdade de Ciências. Bauru, São Paulo, 2017.

MORAES, Joysi; MENEZES, Daniel Teixeira de & DIAS, Bruno Francisco Batista. Uma análise contextualizada dos resultados das escolas públicas brasileiras. *Revista Meta: Avaliação*, v. 11, n. 31, p. 67-96, 2019.

MOREIRA, Anália de Jesus. *A cultura corporal e a Lei n. 10.639/03: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da educação física em Salvador*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

MOREIRA, Anália de Jesus & SILVA, Maria Cecilia de Paula. Possibilidades didático-metodológicas para o trato com a lei no 10.639/2003 no ensino da educação física: a importância da educação étnico-racial. *HOLOS*, v. 34, n. 1, p. 193-200, 2018.

OLIVEIRA, Fabiana de. Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?. 2004.112p. Dissertação - Centro de Educação e Ciências Humanas - Brasília, 2004.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes *et al.* Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 41, n. 4, p. 412-418, 2019.

PEREIRA, Márcia Moreira. A lei 10.639/03 no contexto das relações étnico-raciais: uma discussão sobre o currículo escolar. *Interfaces da Educação*, v. 3, n. 7, p. 49-57, 2015.

PIRES, Joice Vigil Lopes & SOUZA, Maristela da Silva. Educação física e a aplicação da Lei nº 10.639/03: análise da legalidade do ensino da cultura afro-brasileira e africana em uma escola municipal do RS. *Movimento*, v. 21, n. 1, p. 193-204, 2015.

SANTINI, Joarez & NETO, Vicente Molina. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 19, n. 3, p. 209-222, 2005.

SILVA, Mauro Sérgio & BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, v. 30, n. 1, 2012.

SILVA, Ádria Paulino da & PEREIRA FILHO, Ednaldo. A Lei 10.639/03 na compreensão de professores de educação física: estudo de caso da Escola Municipal de São Leopoldo/RS. *Identidade!*, v. 18, n. 3, p. 279-290, 2013.

SILVA, Tatiana Dias & GOES, Fernanda Lira. *Igualdade racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2013.

Formação continuada: *perspectivas no contexto de um plano municipal de educação*

Continuing education:
perspectives in the context of a municipal education plan

Formación continua:
Perspectivas en el contexto de un plan educativo municipal

 **MARIA NILCEIA DE ANDRADE VIEIRA***

Prefeitura Municipal de Vitória, Vitória-ES, Brasil.

 **VALDETE CÔCO****

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, Brasil.

RESUMO: No contexto de lutas pela valorização dos/das profissionais/trabalhadores/as da educação, este artigo analisa a formação continuada no Plano Municipal de Educação de Vitória/ES, com destaque para a educação infantil. Ancorado em pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos e freireanos, orienta-se por uma abordagem qualitativa, com procedimento de análise documental. As análises evidenciam a relevância da formação continuada no plano municipal e o propósito de contemplar diferentes sujeitos/as. Conclui-se que a perspectiva de construção de um projeto coletivo de educação requer ampliação das discussões acerca da garantia de formação continuada a todos/as os/as profissionais/trabalhadores/as atuantes nas escolas, explicitando sua inclusão.

Palavras-chave: Formação continuada. Plano Municipal de Educação. Educação infantil. Plano Nacional de Educação.

* Doutora em Educação. Pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Vitória, Espírito Santo. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores. *E-mail:* <nilceia_vilavelha@hotmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores. *E-mail:* <valdetecoco@hotmail.com>.

ABSTRACT: In the context of struggles for the appreciation of education professionals/workers, this article analyzes continuing education in the Municipal Education Plan of Vitória/ES, focusing on early childhood education. Based on Bakhtinian and Freirean theoretical-methodological assumptions, this research is guided by a qualitative approach with a documental analysis procedure. The analyses show the relevance of continuing education at the municipal level and the purpose of contemplating different subjects. It is then concluded that the perspective of building a collective education project requires expanding discussions about the guarantee of continuing education for all school professionals/workers, making their inclusion explicit.

Keywords: Continuing education. Municipal Education Plan. Early childhood education. National Education Plan.

RESUMEN: En el contexto de las luchas por la valorización de los/as profesionales/trabajadores/as de la educación, este artículo analiza la educación continua en el Plan Municipal de Educación de Vitória/ES, con énfasis en la educación infantil. Anclado en presupuestos teórico-metodológicos bakhtinianos y freireanos, se guía por un enfoque cualitativo, con un procedimiento de análisis documental. Los análisis muestran la relevancia de la educación continua a nivel municipal y el propósito de contemplar diferentes sujetos/as. Se concluye que la perspectiva de construcción de un proyecto educativo colectivo requiere ampliar las discusiones sobre la garantía de la educación continua para todos los/as profesionales/trabajadores/as que actúan en las escuelas, haciendo explícita su inclusión.

Palabras clave: Formación Continua. Plan Municipal de Educación. Educación Infantil. Plan Nacional de Educación.

Introdução

No escopo ampliado de políticas educacionais brasileiras, a formação docente movimentada disputas no que se refere a concepções, políticas e práticas demarcadas em textos de documentos orientadores e mandatórios. Integrando essas normativas, o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), em consonância com o que prevê o Art. 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), tem como objetivos articular o sistema educacional no país, organizado em regime de colaboração, e assegurar

o desenvolvimento e a manutenção do ensino nacional em seus diferentes níveis, etapas e modalidades. Trata-se de um documento elaborado em meio a intensos debates, com o propósito de construir um plano de educação representativo das demandas nacionais demarcadas durante a I Conferência Nacional de Educação – Conae, em 2010. A respeito desse processo, Luiz Dourado afirma que:

A aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial, sem vetos, inauguraram uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. Além das diretrizes que são sinalizadoras de busca de maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024, o PNE apresenta a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e *valorização dos profissionais da educação* (DOURADO, 2015, p. 301, grifo nosso).

Mais de uma década depois da I Conae, no Documento Final da II Conferência Nacional Popular de Educação – Conape, publicado em agosto de 2022, a formação, juntamente com a carreira, a remuneração e as condições de trabalho e saúde integram as discussões do Eixo IV, que problematiza a valorização de profissionais/trabalhadores/as da educação. Conforme o texto do documento, essa valorização

comporta duas dimensões: uma objetiva e outra subjetiva. A dimensão objetiva compreende os seguintes aspectos: regime de trabalho; cuidados de saúde; piso salarial profissional; carreira; concurso público; *formação inicial e continuada*; condições de trabalho, com destaque para o equilíbrio entre número de alunos por ano/série/turma e professor; autonomia pedagógica; reconhecimento do tempo de planejamento extra escolar com jornada digna, bem como o cumprimento legal do 1/3 de planejamento; participação ativa em todos os processos decisórios da escola e da administração dos sistemas de ensino. A dimensão subjetiva abarca o reconhecimento social e a dignidade profissional; a saúde em sua integralidade; a autonomia, a liberdade e a possibilidade de realização profissional (CONAPE, 2022, p. 50, grifo nosso).

Reconhecer essas duas dimensões implica legitimar a autonomia e a autoria de todos/as os/as sujeitos/as atuantes nas escolas, com vistas à efetivação de políticas públicas baseadas nos princípios constitucionais (BRASIL, 1988), em consonância com perspectivas da gestão democrática e do direito de todos/as à educação pública, gratuita, democrática, laica, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada.

Em relação à dimensão objetiva, no quadro de políticas de valorização profissional, ressaltamos a aprovação da Lei Federal nº 11.738, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Integrado ao Art. 2º dessa lei, o inciso 4º determina que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008), garantindo o direito aos tempos de estudo e planejamento como parte da carga horária de trabalho. Embora regulamentado, o piso salarial¹Esse distanciamento pode ser evidenciado, por exemplo, em um dos indicadores da Meta 18 do PNE (BRASIL, 2014), que determina a garantia pela

União, estados e municípios, de planos de carreira e remuneração para os/as profissionais da educação escolar básica pública. Dados de monitoramento do Indicador 18H, que focaliza os/as profissionais não docentes, indicam que, em 2018, o percentual de municípios com Plano de Carreira e Remuneração – PCR para os/as profissionais da educação não integrantes do magistério era de apenas 38,8%. Conforme o documento, “diferentemente do magistério, o PCR para os demais profissionais encontra-se pouco disseminado” (BRASIL, 2022, p. 386), com percentuais que demonstram as diferenças entre os municípios e os estados, assinalando uma variabilidade de situações.

Assim como o piso salarial, a formação inicial e continuada compõe o conjunto de requisitos elementares para a valorização dos/das profissionais e trabalhadores/as da educação, por isso mobiliza lutas e resistências contra retrocessos e desmontes. Diante disso, destacamos a relevância da formação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que prevê, no Inciso II do Art. 67, que a valorização seja promovida pelos sistemas de ensino, assegurando o “*aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim*” (BRASIL, 1996, p. 37, grifo nosso).

Confirmando a posição estratégica da formação docente, o PNE, sobretudo nas Metas 15 e 16, trata especialmente dessa temática, em articulação com “Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas [...] e formas criteriosas de seleção” (BRASIL, 2014, p. 12). Esses aspectos têm grande impacto na melhoria da qualidade da educação básica, visto que focalizam políticas públicas que incidem sobre os/as profissionais/trabalhadores/as das instituições educativas.

Na esteira do PNE, examinamos neste texto² a formação continuada no Plano Municipal de Educação de Vitória/ES – PMEV (VITÓRIA, 2015), que começou a ser elaborado em 2013, com a constituição do Fórum Municipal de Educação de Vitória – FMEV, responsável pela metodologia de trabalho. Desse modo, a elaboração do documento envolveu diferentes segmentos em um trabalho fortalecido coletivamente pela *Construção Participativa do Plano Municipal de Educação*. A última conferência, entre as três realizadas para a composição do plano, ocorreu em novembro de 2014, com a participação de familiares, professores/as, estudantes, gestores/as e lideranças comunitárias³. Na sequência, em 23 de junho de 2015, a Câmara Municipal aprovou o Plano Municipal de Educação de Vitória e, no dia seguinte, o prefeito sancionou a Lei nº 8.829/2015, que instituiu o plano para o decênio 2015-2025.

Dada a relevância dos processos de monitoramento e avaliação das metas estabelecidas nos planos decenais, em maio de 2019, foi realizado o 1º Interfóruns Municipais de Educação da Região Metropolitana do Espírito Santo, com debates sobre os desafios do PNE, do plano estadual e, em especial, dos planos municipais⁴. Entre as questões debatidas, a principal dificuldade relatada pelos/as representantes dos municípios partícipes foi a falta de acesso a dados relacionados aos indicadores que permitiriam apurar o alcance das metas. No que concerne ao município de Vitória, os resultados de acompanhamento dos indicadores e de realização das estratégias do plano ainda não foram apresentados e

discutidos com a sociedade publicamente. Portanto, diferentemente do processo de elaboração, que mobilizou diversos/as sujeitos/as, entidades e segmentos, o monitoramento e a avaliação do PMEV ainda não se configuraram movimentos participativos.

Para analisar o posicionamento da formação continuada em metas e estratégias do PMEV, além desta introdução e das considerações finais, sistematizamos o artigo em três seções. Na primeira delas, compartilhamos o delineamento do estudo e seu percurso teórico-metodológico, demarcando concepções sobre a formação continuada em diálogo com Paulo Freire (1991, 2001, 2017) e Mikhail Bakhtin (2010, 2011). Na segunda seção, buscamos situar a formação continuada no PMEV e analisar especificidades das Metas 15 e 16, em interlocução com o PNE e o documento que define a política de formação do município. Na terceira, focalizamos a formação continuada no contexto da Meta 1, direcionada à educação infantil, dialogando com enunciados do documento da Conape (2022). Com essa arquitetura, compartilhamos a seguir os percursos de desenvolvimento do estudo.

Pressupostos teórico-metodológicos

Para situar nossas palavras, destacamos que as questões abordadas neste artigo integram uma pesquisa de doutorado (VIEIRA, 2021) que, em uma abordagem qualitativa e com delineamento metodológico articulado à pesquisa narrativa de tipo investigação-formação, abordou a avaliação institucional e a formação continuada na educação infantil, com procedimentos de observação participante, aplicação de questionário, *análise documental* e entrevistas narrativas junto a professoras e trabalhadoras de um Centro Municipal de Educação Infantil localizado em Vitória, no Espírito Santo.

Neste artigo enfatizamos uma das linhas de investigação desenvolvidas na tese: a análise de documentos normativos-regulatórios e as propostas e posicionamentos a eles subjacentes. Com ancoragem em pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos e freireanos, compreendemos que os textos dos documentos resultam de intensos movimentos dialógicos, portanto, enunciam perspectivas das políticas públicas com intencionalidades direcionadas a determinados/as sujeitos/as e grupos sociais. Assim, para esse diálogo com dados da análise documental, problematizamos a formação continuada no *contexto de produção de textos* (BALL, 2001, 2009; MAINARDES, 2006), ou seja, aquele em que as ações são formalizadas por meio de documentos oficiais.

Com foco nas políticas públicas municipais, analisamos as Metas e Estratégias do PMEV relacionadas a ações formativas, sobretudo na etapa da educação infantil, em interlocução com outros documentos (BRASIL, 2014; VITÓRIA, 2019). A opção pelo plano municipal como foco de análise se justifica por sua relevância no conjunto de ordenamentos da educação em âmbito local e sua articulação com as políticas de âmbito nacional, sobretudo com o PNE.

Na abordagem da formação docente, ressaltamos sua característica de processo permanente, pois reconhecemos a condição humana de seres inacabados (FREIRE, 2017) e concordamos que a formação se articula a essa característica, uma vez que preciso do/da outro/a para minha completude, ainda que sempre inconclusa (BAKHTIN, 2011). Uma premissa comum a Bakhtin (2011) e Freire (2017) é a de que a formação humana se constitui no encontro com os/as outros/as, pois a consciência do inacabamento e da inconclusão confirma a necessidade de movimentos dialógicos. Nesse sentido, ao situar-se no mundo, com o mundo e com os/as outros/as, cada pessoa assume, do lugar único que ocupa (BAKHTIN, 2010), uma posição que “não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (FREIRE, 2017, p. 53).

Defendemos, portanto, que as políticas de formação continuada estejam articuladas a movimentos coletivos de reflexão sobre as vivências e de produção de conhecimentos, de modo a construir sentidos e valorizar os saberes da experiência. Nessa perspectiva, Paulo Freire, enquanto secretário de Educação do município de São Paulo, entre 1989 e 1991, indicava seis princípios básicos para o programa de formação de educadores/as da Secretaria Municipal de Educação:

- 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele, criá-la e recriá-la;
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano;
- 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz;
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer;
- 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola;
- 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos: a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer (FREIRE, 1991, p. 80).

Na interlocução com esses princípios, a formação continuada precisa ser defendida e exercida em diferentes momentos, considerando a forma como nos movemos no mundo, ou seja, o modo como percebemos as coisas. Assim, quando respeitamos o saber da experiência, podemos, a partir dele, nos direcionar criticamente, metodicamente, rigorosamente ao mundo e aos objetos em análise (FREIRE, 2017). Em diálogo com Freire (1991, 2017), concebemos a formação continuada como movimentos de ação-reflexão-ação, que se constituem com as vivências dos/das educadores/as e se fortalecem com a apropriação

dos diversos conhecimentos produzidos pela humanidade, em interlocução com o currículo e com a qualidade que, coletivamente, os/as sujeitos/as projetam para a escola.

Ao afirmarmos o respeito e a valorização dos diferentes saberes, na perspectiva do trabalho coletivo, precisamos considerar a ação docente para além da ‘regência de classe’. Isso significa incluir na categoria de trabalhadores/as da educação não apenas professores/as, mas estagiários/as, diretores/as, coordenadores/as, supervisores/as, orientadores/as, atendentes, auxiliares, entre outros/as sujeitos/as envolvidos/as nas atividades e relações de instituições educativas (OLIVEIRA, 2010). Ou seja, nessa concepção ampliada, o trabalho docente se efetiva nas distintas ações desenvolvidas por cada um dos indivíduos que atuam nesses espaços de educação.

Nesse quadro, assinalamos que as propostas de formação docente no *contexto da produção de textos* das políticas públicas decorrem das reflexões e lutas de diferentes movimentos de educadores/as ao longo de décadas. Tais movimentos abarcam processos de negociação, conflitos, controvérsias e consensos provisórios sobre as propostas diversas em debate em cada momento da história da educação e da sociedade. Em meio a essas disputas, problematizamos, na próxima seção, a formação continuada no conjunto do PMEV.

Plano Municipal de Educação de Vitória: a formação continuada em pauta

Integrado ao contexto das políticas públicas nacionais, o município de Vitória produz normativas em conformidade com a legislação vigente no país e de acordo com suas características e especificidades. Em sua base argumentativa, o PMEV apresenta como uma de suas dez Diretrizes, no Art. 2º, a valorização dos/as profissionais e trabalhadores/as da educação, incluindo todos/as, não se restringindo aos/as professores/as. Além da Meta 17 – que, acompanhando o PNE, trata especificamente da valorização –, esse tema também consta no texto da Meta 15, em interlocução com a formação, e nos textos das Estratégias relacionadas à alfabetização (Estratégia 5.1) e ao analfabetismo (Estratégia 9.5). Por isso, buscamos situar, na sequência, a formação continuada no PMEV e analisar especificidades das Metas 15 e 16 em interlocução com o PNE e com o documento que define a política de formação do município.

Entre as 13 estratégias da Meta 15, voltada à formação inicial docente, salientamos a previsão de formação que contemple as áreas específicas de atuação de professores/as e que atenda a especificidade da modalidade de educação especial, inclusive estabelecendo parcerias e convênios com instituições de ensino superior. A fim de abranger o conjunto mais amplo de profissionais e trabalhadores/as da educação, a Estratégia 15.8 visa “fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, em suas respectivas áreas de atuação, dos(as) *profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério* (VITÓRIA, 2015, p. 15, grifo nosso). Na direção do que determina o PNE, o PMEV estabelece, na Meta 16, o propósito de:

Articular junto ao Estado e União a ampliação de cursos de pós-graduação, lato sensu e stricto sensu, para 100% (cem por cento) dos(as) professores(as) da educação básica pública, até o último ano de vigência deste PMEV, e garantir a todos os(as) trabalhadores(as) da educação básica formação continuada em serviço, em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (VITÓRIA, 2015, p. 15).

Uma especificidade dessa meta está no percentual definido, uma vez que o PNE estabelece 50% dos/as profissionais com pós-graduação, e o PMEV define em sua meta a ampliação desses cursos para 100% dos/das professores/as. No detalhamento das estratégias na Meta 16, o plano prevê:

- 16.1) fomentar a oferta de formação continuada por parte das instituições públicas de educação superior;
- 16.2) consolidar política municipal de formação continuada;
- 16.3) articular a implementação de programas de acesso a bens culturais;
- 16.4) proporcionar formação em serviço por meio de portal eletrônico;
- 16.5) ampliar a oferta de 1% (um por cento) para 2% (dois por cento) das licenças remuneradas destinadas ao curso de pós-graduação stricto sensu;
- 16.6) implementar das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura;
- 16.7) garantir gratuidade em eventos culturais realizados no município (VITÓRIA, 2015, p. 15-16).

A consolidação proposta na Estratégia 16.2 do Plano é orientada também por outro documento do município, que buscou definir uma *Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Vitória* (VITÓRIA, 2019). Trata-se de um texto institucional e de gestão dos processos, elaborado pela equipe da Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação – GFDE, da Secretaria Municipal de Educação – Seme, que sistematiza a formação continuada e “traduz a culminância de um percurso vivido e construído pelas profissionais da rede municipal a partir de 2007 até o presente momento” (VITÓRIA, 2019, p. 2).

Segundo essa publicação, a política de formação proposta buscou atender não somente aos dispositivos legais, mas também às reais necessidades de desenvolvimento e qualificação profissional das *educadoras* que atuam na Rede Municipal. Nesse aspecto, afirma-se que o delineamento das formações considera as demandas identificadas nos registros avaliativos das participantes, e que essa avaliação se efetiva “nos diferentes espaços de formação e de diálogos, assim como o debate de natureza teórica e conceitual realizado nos espaços de formação acadêmica, em especial as pesquisas que envolvem a rede municipal como campo de investigação” (VITÓRIA, 2019, p. 4).

Ao analisarmos o conjunto do PMEV, constatamos que, excetuando-se as duas metas específicas da pauta da formação inicial (Meta 15) e continuada (Meta 16), como já

realçamos anteriormente, a definição de ações formativas integra estratégias de outras 16 metas, entre as 18 restantes, com abrangência de formação também para conselheiros/as, crianças, estudantes e familiares. Quando focalizamos a formação direcionada especificamente aos/as sujeitos/as envolvidos/as com a ação docente, as terminologias mencionam professores/as, educadores/as, trabalhadores/as e profissionais da educação. As diferenças nessas terminologias, porém, nem sempre identificam explicitamente os/as diversos/as sujeitos/as da formação. Conforme afirmam Flávia Werle, Alenis Andrade e Carlos Schneider (2009), que analisaram como os/as funcionários/as de escola eram percebidos/as nas políticas educacionais municipais do Rio Grande do Sul, “a Constituição Federal emprega várias formas de designação dos que trabalham na área da educação [...] [sendo] 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” (WERLE, ANDRADE & SCHNEIDER, 2009, p. 439).

No que se refere a professores/as e profissionais/trabalhadores/as da educação, observamos, no contexto do PMEV, que sua formação continuada integra nove metas, sendo prevista em 19 estratégias, como se vê na tabela a seguir.

Tabela 1 - Estratégias do PMEV com previsão de ações de formação continuada relacionadas a metas diferentes das Metas 15 e 16

Metas	Estratégias	Subtotal
01	1.5; 1.6; 1.7; 1.14; 1.16; 1.19	6
03	3.1	1
04	4.1	1
05	5.3; 5.5; 5.7; 5.9	4
06	6.2	1
07	7.4; 7.5; 7.14	3
08	8.1	1
09	9.5	1
10	10.4	1
Total		19

Fonte: Elaboração das autoras a partir do PMEV, 2015.

Com esse panorama, evidenciamos que, no âmbito municipal, a formação continuada adquire relevância nas políticas educacionais, uma vez que as ações propostas pelo PMEV dialogam com a universalização: i) da educação infantil (Meta 1); ii) do ensino médio na educação da população de 15 a 17 anos (Meta 3); e iii) do atendimento a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (Meta 4). A Meta 2, todavia, que trata da universalização do ensino fundamental, não

prevê ações de formação em suas cinco estratégias, enquanto a Meta 1 reúne o maior quantitativo (6) de estratégias ligadas a essa temática. A formação continuada ainda compõe estratégias das metas que focalizam a alfabetização (Meta 5), a educação em tempo integral (Meta 6), a qualidade da educação básica (Meta 7), a ampliação da escolaridade média entre negros/as e não negros/as (Meta 8), a superação do analfabetismo absoluto, a redução do analfabetismo funcional (Meta 9) e a oferta de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (Meta 10).

Ao constatarmos a força da formação no PMEV, cabe destacar as ameaças e os ataques enfrentados por ela em âmbito nacional, com a revogação da Resolução CNE 02/2015 (BRASIL, 2015) e a publicação das Resoluções CNE 02/2019 (BRASIL, 2019) e 01/2020 (BRASIL, 2020). Tais decisões normativas desconsideraram o posicionamento de entidades e associações científicas e acadêmicas, de professores/as, pesquisadores/as e movimentos sociais. Assim, reafirmamos nossa concordância com o que definia a Resolução CNE 02/2015 (BRASIL, 2015), ao assinalar que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 13).

Nos diálogos com os documentos, entendemos que a formação continuada não se restringe ao que prescrevem as normativas nem encontra garantia exclusivamente no aspecto legal. Ainda assim, importante considerar que os aparatos legais têm forte papel indutor, seja quando mobilizam avanços, seja quando impõem retrocessos. Portanto, a interlocução com o cenário das políticas públicas por meio do PMEV nos convoca a assumir o compromisso com a realidade dos/das sujeitos/as ativos/as, com quem partilhamos o trabalho docente, e a prosseguir nas lutas pelas demandas do presente, considerando os percursos do passado e as perspectivas no horizonte da educação. Diante disso, realçamos a seguir as questões da formação continuada no contexto da educação infantil presentes no PMEV.

A educação infantil e a formação continuada no plano municipal

Com atenção à relevância do contexto (BAKHITIN, 2011), consideramos importante situar o percurso histórico de atendimento às crianças pequenas em Vitória, cuja primeira creche foi criada no bairro Ilha das Caieiras em janeiro de 1973, com o nome de Unidade de Proteção ao Pré-Escolar – UPPE, para atender a 105 crianças da região, em decorrência

de reivindicações do movimento comunitário local. Em 1977, dois anos depois de o Ministério da Educação e Cultura ter instituído a Coordenação de Educação Pré-Escolar, o governo federal implementou no estado o Projeto Casulo, um programa nacional vinculado à Legião Brasileira de Assistência – LBA (FRAGA, 2018).

Nesse projeto eram atendidas crianças de 0 a 6 anos de idade, por meio de convênios com prefeituras ou instituições privadas, em jornadas de quatro ou oito horas, com aproveitamento de espaços ociosos da comunidade. Com concepção preventiva e compensatória, esses locais tinham como objetivo proporcionar tempo disponível às mães de baixa renda para ingressarem no mercado de trabalho e, assim, elevar a renda familiar.

Em Vitória, a partir de 1983, as 21 unidades de atendimento que funcionavam nessa modalidade passaram a integrar, de forma direta, a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação, após uma reestruturação no organograma, com a criação do Departamento de Pré-Escola. Entre muitas frentes de trabalho, esse departamento assumiu a formação das professoras, buscando enfatizar “a compreensão da importância da Educação Pré-Escolar, do aprofundamento das teorias educacionais e das práticas pedagógicas vigentes, já que poucos possuíam experiência nesse segmento, diante da inexistência de cursos na área nessa época” (FRAGA, 2018, p. 33-34).

Portanto, o início de uma política pública de atendimento educacional às crianças de Vitória ocorreu mais de uma década antes da publicação da LDB (BRASIL, 1996), que definiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Assinalamos também a condição essencial que a formação continuada assumiu frente aos desafios desse atendimento e da construção de uma sistemática de trabalho educativo com as crianças. Desde então, muitas foram as alterações efetivadas em diferentes movimentos e com distintos/as sujeitos/as, que seguem construindo a história da educação infantil no município – a elaboração do PMEIV constitui parte dessa trajetória. Considerando o foco da discussão proposta para este artigo, examinamos a Meta 1, que prevê

universalizar, até 2016, a educação infantil em nível de pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade, considerando a data corte de 31 de março, contando com professores formados na licenciatura e ampliando a oferta de educação infantil pública em creches, de forma a atender, com qualidade, 50% (cinquenta por cento) da demanda até o 5º ano de aprovação do PMEIV e 100% (cem por cento) da demanda manifesta das crianças de 0 (zero) a 03 (três) anos no sistema-rede de ensino, garantindo os parâmetros de qualidade na educação infantil, até o final da vigência deste Plano Municipal (VITÓRIA, 2015, p. 3, grifo nosso).

O texto dessa meta apresenta especificidades, se comparado ao que determinam o PNE e os demais planos municipais da Região Metropolitana da Grande Vitória – RMGV⁵. As particularidades se relacionam ao percentual de atendimento das crianças de zero a três anos, à determinação de que os/as professores/as da educação infantil apresentem formação inicial em nível superior e à garantia desse atendimento conforme parâmetros

de qualidade. Tais itens não estão previstos dessa forma no PNE e nos planos decenais de outros municípios da RMGV (VIEIRA, 2019).

Quanto à formação continuada, seis das 18⁶ estratégias articuladas à Meta 1 pautam ações formativas desse tipo, conforme explicitado a seguir:

1.5) garantir a formação continuada dos(as) profissionais da educação infantil, considerando o atendimento pedagógico por profissionais, efetivos ou contratados, com formação superior;

1.6) garantir a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação infantil, tendo em vista o atendimento por profissionais efetivos ou contratados;

1.7) estimular a articulação entre a pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e das propostas pedagógicas capazes de incorporar os avanços de pesquisas ligadas ao processo ensino aprendizagem e às teorias educacionais, no atendimento da população de até 05 (cinco) anos;

1.14) assegurar o fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional, de modo que: a) sejam adquiridos e/ou repostos, anualmente, os recursos pedagógicos, em especial, brinquedos, jogos e livros infantis, garantindo acervo diversificado, em quantidade e qualidade adequadas; b) seja adquirido e/ou mantido acervo de livros para pesquisa e formação de educadores e famílias; c) haja participação da comunidade escolar na definição desses materiais, considerando-se o Projeto Político-Pedagógico da Unidade, bem como o papel do brincar e a função do brinquedo nos processos de aprendizagens;

1.16) garantir profissionais habilitados para trabalhar com as turmas de educação infantil, na utilização de ferramentas tecnológicas da informática nos Centros Municipais de Educação Infantil, até o 5º ano de vigência deste plano;

1.19) garantir formação continuada em serviço no calendário escolar para os(as) profissionais da educação infantil (VITÓRIA, 2015, p. 4-5).

Como podemos observar, o enunciado da Meta 1 determina a universalização do acesso à educação para crianças de zero a seis anos, em condições de qualidade, com a defesa da formação inicial em nível superior como requisito para a atuação dos/as professores/as. No quadro das estratégias, ressaltamos a garantia de formação continuada a todos/as os/as profissionais e trabalhadores/as da educação infantil, realizada no horário de trabalho e prevista em calendário escolar.

A construção desses pressupostos no PMEV permite inferir uma intencionalidade de advogar a garantia do direito dos/as funcionários/as da educação à formação continuada. A referência à terminologia 'profissionais' e 'trabalhadores' da educação, denominação definida no artigo 61 da LDB (BRASIL, 1996), sinaliza possibilidades de ampliar o acesso de todos/as os/as sujeitos/as atuantes nas instituições de educação infantil à formação continuada, antes restrita a profissionais do magistério. Essa prescrição requer que sejam realizados esforços do município em direção a essa importante dimensão da valorização, reconhecendo que muitos avanços são ainda necessários.

Para além dos desafios que envolvem a temática da formação continuada na primeira etapa da educação básica, pesquisas voltadas ao trabalho docente na educação infantil (CERISARA, 2002; ALMEIDA & CÔCO, 2018; COUTINHO, CÔCO & ALVES, 2023) evidenciam a presença cada vez mais recorrente de profissionais, com distintas nomenclaturas, que atuam em funções auxiliares ao trabalho dos/as professores/as. São medidas que representam uma estratégia das políticas públicas de economia de recursos diante da necessidade de assegurar a expansão de vagas, haja vista a obrigatoriedade de educação básica dos quatro aos dezessete anos, como determinou a Emenda Constitucional n. 59/2009 (BRASIL, 1988). E essas medidas produzem efeitos em outras dimensões do trabalho e da formação, pois:

muitos profissionais que ingressaram nessas funções de auxiliares possuem formação na área da educação, mas não podem efetivar progressões funcionais porque não têm suas carreiras vinculadas ao magistério. Esse contexto de distinção o entre profissionais implica processos de progressão diferenciados na carreira que, geralmente, reforçam essa distinção (CÔCO, 2010, p. 7).

No contexto do município de Vitória, a entrada de profissionais auxiliares – com a denominação de auxiliares de berçário, para atuar junto às professoras em turmas de crianças de seis meses a três anos de idade –, ocorreu por meio de concurso público em 2007. Após reformulação de suas atribuições, o cargo passou a ser denominado assistente de educação infantil e sua atuação foi ampliada aos demais grupos que atendem crianças em faixas etárias de quatro a seis anos de idade⁷ (VITÓRIA, 2020, p. 19). Em estudo que analisou normativas relacionadas ao provimento de cargos de profissionais auxiliares em municípios do Espírito Santo, Gleiciele Almeida e Valdete Côco afirmam que “permanece, no horizonte da luta por qualificar a educação infantil, a necessidade de problematizar as formas de provimento de profissionais, no bojo de buscar avançar nas políticas de reconhecimento e valorização profissional” (ALMEIDA & CÔCO, 2018, p. 114).

No reconhecimento das crianças como sujeitos/as históricos/as e de direitos que produzem cultura (BRASIL, 2009), ressaltamos a dimensão vivencial da formação continuada e a necessária disposição às indagações, à curiosidade e à criticidade, de modo a reconhecer que nossa condição de seres inacabados pode nos mover em busca da formação permanente, alicerçada nas dimensões científica, pedagógica e política (FREIRE, 2001; 2017).

Com vistas a ampliar perspectivas acerca da política nacional de formação, retomamos o diálogo com enunciados do Eixo IV do documento da Conape (2022), que coloca em cena a “valorização dos(as) trabalhadores(as)/profissionais da educação”, com ênfase na relevância da formação. Nesse sentido, o documento destaca a importância da valorização prevista em legislações consolidadas nas políticas públicas educacionais, como na “Lei 12.014, que regulamentou a nova redação do parágrafo único do art. 206 da CF-1988, reconhecendo os funcionários no inciso III do art. 61 da LDB; [e] na Lei 12.796, que, dentre

outras questões, equiparou-os aos profissionais do magistério para fins de acesso à formação inicial e continuada (art. 62-A da LDB)” (CONAPE, 2022, p. 59).

Portanto, enquanto situa a formação inicial e continuada como um dos eixos primordiais para essa valorização e focaliza especialmente os/as professores/as, o documento ressalta que a formação precisa se constituir na relação entre teoria e prática e ter a pesquisa como princípio formativo, de modo a fortalecer a integração entre as universidades e as escolas. Na contramão dos princípios até aqui destacados, a Conferência Nacional de Educação – CONAE preceitua, como indicação para o próximo PNE 2024-2034, que:

Cuidar proficuamente da formação, seja do professor, do gestor ou do pessoal administrativo, significará *ter profissionais com habilidades e competências* para suprirem com naturalidade e *eficácia* todas as necessidades inerentes ao processo educativo sob sua alçada (CONAE, 2022, p. 17, grifo nosso).

Em meio às concepções em disputa, as perspectivas de cada conferência explicitam os princípios que as sustentam e evidenciam contrastes e divergências quanto ao tipo de formação que está sendo pautada. A observação dessas contradições nos provoca a reafirmar nosso engajamento na luta por uma educação libertadora (FREIRE, 1987) e nossa constituição como sujeitos/as ativos/as e responsivos/as (BAKHTIN, 2010), uma vez que cada indivíduo ocupa um lugar único no mundo e, como ser político, se forma com esse mundo. Nessa perspectiva, defendemos, em concordância com a Conape, a criação de um “Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação articulado ao Sistema Nacional de Educação a ser inscrito no Plano Nacional de Educação, referenciado por uma formação de qualidade” (CONAPE, 2022, p. 61).

As reivindicações reunidas no *Documento Final da Conape 2022 – Para esperar e na Carta de Natal*, anexa ao documento, expressam o esforço em resistir aos desmontes que vêm sendo efetivados no Brasil, especialmente a partir de 2016, e em manter uma mobilização que contribua com a elaboração de políticas públicas que promovam avanços no campo da educação. Destacamos, em especial, a possibilidade de avanços relacionados à formação continuada na educação infantil como direito de todos/as os/as funcionários/as, a ser garantida nos planos decenais de educação. No horizonte desses avanços, compartilhamos a seguir nossas considerações sobre as ideias e posicionamentos com os quais dialogamos neste texto.

Considerações finais

A disposição para contextualizar a formação continuada nas políticas públicas educacionais do município de Vitória, no Espírito Santo, direcionou nosso propósito de analisar metas e estratégias de formação previstas no plano municipal de educação, mobilizando-nos à produção deste texto, que se articula a uma pesquisa de doutorado concluída

em 2021. Nesse movimento analítico, buscamos dialogar, no conjunto de enunciados do PMEUV, especialmente com as Metas 15 e 16, que tratam da formação inicial e continuada, e com as estratégias de formação continuada previstas na Meta 1, que focaliza a educação infantil, em interlocução com outros documentos correlatos.

No escopo da pesquisa aqui compartilhada, a análise documental indicou a força de indução do PNE na elaboração do plano municipal analisado e ressaltou singularidades nos textos de metas e estratégias do PMEUV que consideram a trajetória de conquistas e desafios vivenciados no contexto local. Entre essas particularidades, observamos a constituição do documento por diferentes vozes uma vez que, mobilizados pela agenda de conferências municipais realizadas entre 2013 e 2015, diversos/as sujeitos/as envolvidos/as em disputas e tensões assumiram, *responsivamente*, seu lugar único e irrepetível (BAKHTIN, 2010) de partícipes na elaboração de políticas públicas em âmbito municipal, projetando os objetivos da educação no município para os dez anos seguintes.

A temática da formação continuada, além de compor a Meta 16, também integra 19 estratégias de outras metas do PMEUV, evidenciando sua posição estratégica nas políticas públicas educacionais para o alcance dessas metas. Em relação ao contexto da educação infantil, abordado na Meta 1, a formação continuada, que integra seis das 18 estratégias, é pautada como direito de vários/as sujeitos/as, devendo ser garantida no horário de trabalho e em consonância com a qualidade do ensino que o município propõe ofertar. Essa constatação assinala a relevância de ações formativas para a universalização do atendimento às crianças de zero a cinco anos com qualidade socialmente referenciada.

Entretanto, cabe ressaltar que o consenso acerca dessa relevância e da posição estratégica requer a vigilância epistemológica e política sobre qual formação continuada reivindicamos, quais parâmetros de qualidade sustentam sua efetivação, quais sujeitos/as precisam ser incluídos/as e quais concepções de crianças, educação, sociedade, formação e valorização docente são assumidos para sustentar os movimentos formativos.

Além desse posicionamento, para que o PMEUV se constitua como um instrumento de planejamento e de efetivação de políticas públicas educacionais, é necessária uma sistemática de acompanhamento contínuo das metas e estratégias. Nesse sentido, a falta de divulgação e publicização dos processos de monitoramento e avaliação de suas metas e estratégias pode comprometer a definição de prioridades na elaboração do próximo PMEUV.

Ao reconhecermos que a pauta da formação continuada vem alcançando conquistas e, simultaneamente, enfrentando outros desafios, ressaltamos a necessidade de nos mobilizarmos pela revogação de normativas e legislações (BRASIL, 2016, 2019, 2020) que inviabilizam o cumprimento de metas dos planos decenais e ameaçam a construção coletiva de movimentos formativos. É necessário, portanto, nos posicionarmos contra modelos *gerencialistas* de formação continuada, que vêm priorizando interesses mercadológicos, geralmente pautados por resultados do desempenho de estudantes em avaliações de larga escala, construídos a partir de parcerias com empresas privadas, focados em temáticas

que não dialogam com as concepções de educação que defendemos e, ainda, alheios aos aspectos dos contextos vivenciados pelos/as profissionais/trabalhadores/as da educação.

Nesse sentido, urge fortalecer a reivindicação pelo cumprimento e/ou aproximação às metas definidas nos planos decenais de educação, incluindo seu efetivo monitoramento e a avaliação em uma perspectiva democrática, a partir da valorização de espaços de participação e controle social, como conselhos, fóruns e outros órgãos e entidades complementares garantidos na legislação, de forma a subsidiar a elaboração dos próximos planos em âmbito nacional, distrital, estadual e municipal e a visibilizar as lutas dos/as funcionários/as da educação. No entendimento de que as reivindicações pela valorização dos/as profissionais/trabalhadores/as da educação básica devem ser fortalecidas, defendemos neste artigo as lutas com foco em uma formação continuada no campo da educação infantil que inclua explicitamente todos/as, docentes e não docentes, ou seja, que considere os direitos dos/as funcionários/as da educação à formação continuada em consonância com seus contextos e necessidades.

As diferentes nomenclaturas registradas poderiam levar a compreender que os/as profissionais não docentes estariam contemplados/as nas metas e estratégias de formação do PMEV; porém, como não é explícita a garantia desse direito, eles/elas permanecem preteridos/as. Há no documento apenas uma estratégia específica para formação de profissionais não docentes. Por isso, entendemos que a concepção de formação continuada que perpassa o PMEV mantém em aberto os diálogos a respeito dos limites e desafios em materializar, no campo das políticas públicas educacionais, as diretrizes de formação para os/as funcionários/as da educação.

Como um manifesto de nossos propósitos em continuar os diálogos com as políticas públicas educacionais, afirmamos a defesa da construção de um projeto coletivo de educação, alicerçada em movimentos dialógicos e em processos de comunicação democráticos que afirmem a possibilidade de emancipação dos/das sujeitos/as para transformar as condições de sua realidade. Nessa defesa, realçamos que o contexto atual de renovação da política nacional convoca a *esperançar*, por meio do fortalecimento de lutas conjuntas que confirmem direitos conquistados e da apresentação de propostas com vistas a alcançar outros avanços, em especial, na elaboração dos novos planos decenais, que se aproximam no horizonte das políticas públicas.

No momento em que reconhecemos a conclusão inacabada deste texto, compreendemos que o posicionamento social, histórico e político de nossos enunciados compõe uma infinita teia dialógica (BAKHTIN, 2011). Por isso, reiteramos nossa disposição às discordâncias, concordâncias e *contrapalavras*, as quais nos constituem e nos revigoram em nossa trajetória de formação permanente.

Recebido em: 30/04/2023; Aprovado em: 05/07/2023.

Notas

- 1 Para mais detalhes, ver dados do Relatório do 4º ciclo de monitoramento do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2022, p. 379).
- 2 Parte das reflexões que integram este texto foram apresentadas como comunicação oral no XIII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, realizado em 2022. Disponível em: <<https://anfope.org.br/anais/index.php/anais/article/view/146/60>>. Acesso em: 01 jul. 2023.
- 3 Outras informações sobre o evento estão disponíveis em: <<https://www.vitoria.es.gov.br/noticia/plano-municipal-de-educacao-conferencia-debate-acoes-para-os-proximos-10-anos-16442>>. Acesso em: 13 abr. 2023.
- 4 Mais informações encontram-se disponíveis em: <<https://m.vitoria.es.gov.br/noticia/cidade-educadora-vitoria-sedia-interforuns-municipais-de-educacao-35419>>. Acesso em: 13 abr. 2023.
- 5 A RMGV reúne sete municípios: Cariacica, Guarapari, Fundão, Viana, Vila Velha, Vitória e Serra.
- 6 Embora a numeração no PMEV indique 19 estratégias, verificamos que as estratégias 1.4 e 1.18 apresentam o mesmo texto.
- 7 Com a aprovação da Lei n. 11.114, de 2005, que tornou obrigatória matrícula das crianças no ensino fundamental aos seis anos de idade, a educação infantil passou a atender a faixa etária de zero a cinco anos. Como nesse caso não nos referimos especialmente à legislação, consideramos a faixa etária até seis anos, tendo em vista que, em razão da data de corte etário em 31 de março para matrícula conforme a idade, a educação infantil também atende crianças de seis anos no decorrer dos meses seguintes a essa data.

Referências

- ALMEIDA, Gleiciele Magela & CÔCO, Valdete. Trabalho docente na educação infantil: a participação das auxiliares de creche. *Actualidades Pedagógicas*, Bogotá, n. 72, jul/dez, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/326795000_Trabalho_docente_na_educacao_infantil_a_participacao_das_auxiliares_de_creche>. Acesso em: 12 abr. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- BALL, Stephen Joseph. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2023.
- BALL, Stephen Joseph. Entrevista com Stephen Joseph Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevista concedida a Mainardes, Jefferson & Marcondes, Maria Inês. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 abr. 2023.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- BRASIL. *Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022*. – Brasília, DF: Inep, 2022. 572 p. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. *Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <https://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11738_16072008.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. *Resolução n. 02, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. *Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. *Resolução n. 1, de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. *Resolução n. 2 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 13 abr. 2023.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

CÔCO, Valdete. A configuração do trabalho docente na educação infantil. In: CONGRESSO ÍBERO-BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2010. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/118.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). *Documento Referência*. 2022. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/conae2022/documentos/DOCUMENTO_REFERENCIA_CONAE_2022_APROVADO_30_07.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (CONAPE). *Documento Final*. Natal: FNPE, agosto de 2022. Disponível em: <https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2022/08/2022_08_15_documento_final_conape13h.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

- COUTINHO, Angela Maria Scalabrin; CÔCO, Valdete. & ALVES, Thiago. As auxiliares na composição funcional da docência na educação infantil nas redes municipais de ensino. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 43, n. 119, p.130-143, jan/abr, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/P56j3RCsvKdfHZqR3sLn5Vs/>. Acesso em: 23 abr. 2023.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- FRAGA, Dina Lúcia. *A criança e a cidade: diálogos entre educação infantil, cidade e patrimônio cultural*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Vitória, 2018. Disponível em: https://ppgeh.vitoria.ifes.edu.br/images/stories/Dina_L%C3%BAcia_Fraga.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. Coleção Questões de Nossa Época, v. 23. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXytcQHCJFyhsj/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2023.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). *Dicionário – verbetes*. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/index.php>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade. A avaliação da educação infantil em planos municipais de Educação. In: 39ª Reunião Nacional da ANPED, 2019. *Anais Eletrônicos...* Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_29_0. Acesso em: 26 jun. 2023.
- VIEIRA, Maria Nilceia Andrade. *Vizências formativas com a avaliação institucional na educação infantil*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_15784_%5BTese%5D_Nilceia_Vieira_Final_2021.pdf. Acesso em: 02 ago. 2023.
- VITÓRIA. *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES*. Secretaria de Educação de Vitória. Organização: Dina Lúcia Fraga e Vanessa Guimarães Alves; Coordenação de Adriana Sperandio, Janine Mattar Pereira de Castro, Débora Almeida de Souza. Vitória: 2020. Disponível em: <https://aprendevix.edu.vitoria.es.gov.br/documentos-municipais#h.wg5d0nkz0t2c>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- VITÓRIA. *Lei n. 8.829 de 25 de junho de 2015*. Institui o Plano Municipal de Educação de Vitória. Vitória, 2015. Disponível em: <https://www.comev-es.com.br/>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. *Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Vitória*. Vitória, 2019.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa; ANDRADE, Alenis Cleusa de & SCHNEIDER, Carlos Evandro. Funcionários da educação pública: a concepção dos municípios. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 5, p. 437-449, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 30 jun. 2023.



Luz, câmera e ação:

*expressões artísticas como instrumento transformador,
uma experiência no Instituto Federal de Santa Catarina*

Light, câmera, action:

*artistic expressions as a transformation tool, an experience at the Federal
Institute of Santa Catarina*

Luz, cámara, acción:

*las expresiones artísticas como instrumento transformador, una experiencia en
el Instituto Federal de Santa Catarina*

 ROSE FERNANDES DE SOUZA*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Camboriú-SC, Brasil.

 ALEXANDRE VANZUITA**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Camboriú-SC, Brasil.

 DURLEI MARIA BERNARDON REBELATTO***

Instituto Federal de Santa Catarina, Itajaí-SC, Brasil.

 MICHELE SILVA VALADÃO****

Instituto Federal de Santa Catarina, Itajaí-SC, Brasil.

RESUMO: O presente relato narra as experiências intrínsecas do projeto de ensino *Ser ou não ser, eis a questão: o teatro chegou ao Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus Itajaí, como uma ação de permanência e*

* Mestra em Educação e Assistente de Alunos no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, campus Itajaí. E-mail: <rose.fernandes@ifsc.edu.br>.

** Doutor em Educação, professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, campus Camboriú. E-mail: <alexandre.vanzuita@ifc.edu.br>.

*** Mestrado em Educação e pedagoga do Instituto Federal de Santa Catarina, campus Itajaí. E-mail: <durlei.rebelatto@ifsc.edu.br>.

**** Graduação em Serviço Social e assistente social no Instituto Federal de Santa Catarina, campus Itajaí. E-mail: <michele.valadao@ifsc.edu.br>.

êxito. O projeto teve como público-alvo estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do campus Itajaí e surgiu de uma reflexão sobre a necessidade de ações pedagógicas que favorecessem a compreensão da realidade social dos/das estudantes, auxiliando no processo de pertencimento ao espaço escolar. As ações foram orientadas à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, resultando em uma peça teatral pautada em *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus. Os resultados indicam a relevância de ações pedagógicas transformadoras que favoreçam o protagonismo discente, o sentimento de pertencimento à instituição educacional e o fomento de um trabalho pedagógico multiprofissional e interdisciplinar.

Palavras-chave: Ações pedagógicas. Ensino. Pedagogia Histórica-Crítica. Quarto de despejo.

ABSTRACT: This report presents the intrinsic experiences of the teaching project called *To be or not to be, that is the question: theater has come to the Federal Institute of Santa Catarina (IFSC), Itajaí campus, as an action of permanence and success*. The project's target audience was students from technical courses integrated into high school at the campus in Itajaí and started from a reflection on the need for pedagogical actions that favored the understanding of the students' social reality, helping in the process of belonging to the school space. The actions were oriented in the light of Historical-Critical Pedagogy, resulting in a play based on the book *Quarto de despejo: diário de uma favelada* [*Child of the Dark: The Diary of Carolina Maria de Jesus*] by Carolina Maria de Jesus. The results indicate the relevance of transformative pedagogical actions that favor student protagonism, the sense of belonging to the school and the promotion of a multidisciplinary and interdisciplinary pedagogical work.

Keywords: Pedagogical actions. Teaching. Historical-Critical Pedagogy. Child of the dark.

RESUMEN: Este informe narra las experiencias intrínsecas del proyecto docente *Ser o no ser, esa es la cuestión: el teatro llegó al Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus de Itajaí, como acción para la permanencia y el éxito*. El público blanco del proyecto eran estudiantes de cursos técnicos integrados a la enseñanza secundaria en el campus de Itajaí y surgió de una reflexión sobre la necesidad de acciones pedagógicas que

favorecieran la comprensión de la realidad social de los/las estudiantes, ayudando en el proceso de pertenencia al espacio escolar. Las acciones se orientaron a la luz de la pedagogía histórico-crítica, resultando una obra teatral basada en *Quarto de despejo: diário de uma favelada* [*Cuarto de desechos: diario de una favelada*] de Carolina Maria de Jesus. Los resultados indican la relevancia de acciones pedagógicas transformadoras que favorezcan el protagonismo de los/las estudiantes, el sentimiento de pertenencia a la institución educativa y la promoción de un trabajo pedagógico multidisciplinario e interdisciplinario.

Palabras clave: Acciones pedagógicas. Docencia. Pedagogía Histórico-Crítica. Cuarto de Desechos.

Introdução

Iniciamos nosso percurso reflexivo considerando o que Dermeval Saviani nos aponta ao afirmar “que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política” (SAVIANI, 2011, p. 26), isto é, apropriando e difundindo os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, saberes referentes a natureza, cultura, conceitos, ideias, valores e símbolos. Tais saberes constituem a condição essencial para a formação de seres humanizados/as, voltados/as para outra concepção de mundo, capazes de compreender, aprofundar e ampliar a reflexão crítica da escola e da sociedade.

Partindo desse pressuposto, objetivamos com este relato de experiência narrar, reflexivamente, as experiências intrínsecas às ações do projeto de ensino: *Ser ou não ser, eis a questão: o teatro chegou ao Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus Itajaí, como uma ação de permanência e êxito*. Por meio desse projeto, buscamos fomentar uma práxis pedagógica transformadora, a fim de favorecer o sentimento de pertencimento dos/das estudantes ao ambiente escolar e oportunizar experiências pedagógicas por meio de expressões artísticas como a dramatização, a música, a dança e o desenvolvimento do protagonismo estudantil.

Nesse sentido, compreendemos a epistemologia da palavra práxis como uma articulação sintética entre a teoria e a prática (SAVIANI, 2011). Dessa articulação emana um movimento contínuo que nos orienta, enquanto educadores/as, a transitar e conduzir os/as estudantes a novas percepções de mundo em seus variados contextos, com vistas a possibilitar que outros horizontes se descortinem por meio de práticas educacionais criadoras e transformadoras. José Clóvis Azevedo e Jonas Reis consideram que “novas

práticas pedagógicas podem ser elaboradas a partir da realidade dos educandos e dos professores, pois ambos são na essência construtores do conhecimento da realidade” (AZEVEDO & REIS, 2014, p. 96).

Compreendemos, assim, que a arte de aprender se distancia de uma prática educacional restrita à aquisição de saberes em sala de aula. Tampouco pauta-se por um processo linear, racional e tecnicista, visto que aprender não é somente o acúmulo do conhecimento adquirido, e sim o movimento de desalienação do indivíduo, de ampliação da sua compreensão e assimilação do mundo em seu contexto historicamente contraditório.

Posto isso, faz-se mister ir além, quebrar paradigmas e favorecer o espaço escolar como um lugar de memórias vivas, práticas inventivas e questionadoras, que corroborem para a valoração e o reconhecimento das experiências que os/as estudantes trazem de outros espaços de formação não escolarizados, ou seja, que dialoguem com sua realidade social, familiar, histórica e cultural. Tais experiências ocorrem no palco dialético da vida real, são experiências que podem ser ressignificadas e problematizadas por meio de expressões artísticas dentro e fora dos muros escolares.

As expressões artísticas auxiliam no processo de representação e interpretação das realidades que permeiam o cotidiano dos indivíduos e, nesse sentido, corroboramos a proposição de Georg Lukács ao afirmar que os modos de interpretação da realidade “não surgem jamais de uma dialética imanente das formas artísticas [...]. Todo novo estilo surge como uma necessidade histórico-social da vida e é um produto necessário da evolução social” (LUKÁCS, 1965, p. 53). Sob essa perspectiva, compete a educadores/as o planejamento, a promoção e a orientação de práticas que favoreçam o espírito criativo, o encorajamento e o protagonismo estudantil oportunizado por meio da arte expressa (CORREIA, 2009).

Tal afirmação encontra-se alinhada aos aspectos basilares da Pedagogia Histórico-Crítica – PHC, na qual se fundamentou o Projeto Político Institucional do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, que acolhe como pressuposto o compromisso com a prática social de uma educação transformadora (IFSC, 2020). Nesse sentido, a PHC busca trabalhar na perspectiva de um saber sistematizado que conduza os/as estudantes a realizar conexões entre seu contexto social e seu universo escolar. “Portanto, uma ação pedagógica engajada tem a missão de desenvolver de modo totalizante as atitudes humanas que vão além do contexto escolar, reverberando no contexto ético e político da vida social” (JESUS, SANTOS & ANDRADE, 2019, p. 80-81).

A partir desse contexto, orientamos as ações do projeto, tomando por base a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*¹, de Carolina Maria de Jesus. Justificamos a escolha por considerarmos que as questões sociais esboçadas pela autora – como racismo, fome, violência, estrutura e conflitos familiares, ausência de políticas públicas, sobretudo as que deveriam ser destinadas às populações periféricas – inserem-se direta e indiretamente no cotidiano escolar. Desse modo, compreendemos que suas abordagens podem

ser trabalhadas na perspectiva de se pensar criticamente acerca das questões sociais que implicam nas dificuldades relacionadas à permanência e êxito dos/das estudantes.

O livro retrata a árdua vida de Carolina Maria de Jesus, mulher negra, mãe, descendente de escravizados/as, moradora da extinta favela do Canindé – por conseguinte, marginalizada –, que sobreviveu catando papéis nas ruas de São Paulo e lutando diariamente contra a fome e a miséria que a atingiam. Ao voltarmos nossos olhares para esse contexto de desigualdades que ainda afeta grande parcela da população brasileira, constatamos que o *Quarto de despejo: diário de uma favelada* dialoga com nossa realidade contemporânea, denuncia o descaso do poder público para com os/as marginalizados/as, retratando o oportunismo político dos/das que se utilizam da pobreza para criar seu palco discursivo demagógico.

Desse modo, a obra escolhida é muito mais que uma narração da vida cotidiana de Carolina de Jesus, pois anuncia uma importante crítica social, evidenciando por meio de expressões artísticas o retrato de um Brasil paradoxal, resultante dos processos orquestrados pelas demandas do capital e pela hegemonia burguesa que, indiscriminadamente, empurram milhares de pessoas para a pobreza e a invisibilidade. Urge desenvolver uma práxis pedagógica transformadora, por meio de uma obra literária produzida por uma mulher negra que problematiza as desigualdades que incidem sobre os indivíduos historicamente excluídos, uma vez que a obra da autora permanece viva e o seu legado reverbera mundo afora.

Trata-se, portanto, de abordar no espaço escolar a práxis decolonial, questionadora e reflexiva, que emana da literatura encarnada na dramatização como forma de expressão da realidade. Lukács (1965) considera a existência relacional entre o teatro e a literatura, uma vez que ambos acompanham o desenvolvimento da sociedade, evidenciando aspectos da experiência humana, tornando-se, por conseguinte, recursos didático-pedagógicos no contexto educacional.

A partir desses pressupostos, apresentamos na sequência os procedimentos metodológicos de planejamento e desenvolvimento do projeto de ensino. Refletiremos sobre as ações desenvolvidas como possibilidade de uma abordagem pedagógica criadora, a partir da realização de cinco oficinas temáticas que, pedagogicamente orientadas, serviram como base para a construção coletiva de uma peça teatral.

Nos resultados e discussões, desenvolvemos a descrição qualitativa e analítica dessa prática pedagógica. Para tal, aplicamos um formulário eletrônico enviado para alunos/as, professores/as e membros da equipe executora do projeto. Com base nas respostas recebidas e em articulação com a proposta do projeto de ensino, estruturamos três categorias de análise, interpretadas à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, a saber: i) relação entre o compromisso social do IFSC, a realidade e desigualdades sociais; ii) a práxis pedagógica formativa; iii) a arte como instrumento de abordagens pedagógicas transformadoras.

Partindo das reflexões pautadas pelas categorias de análise, os resultados apontam para a relevância de ações pedagógicas transformadoras que favoreçam o protagonismo discente, o sentimento de pertencimento à instituição educacional e o fomento de um trabalho pedagógico multiprofissional e interdisciplinar. Consideramos que, com a leitura deste relato de experiência, novos caminhos possam ser construídos e reelaborados, no sentido de um fazer pedagógico transformador, possibilitando a (re)construção do conhecimento.

Procedimentos metodológicos: luz, câmera e ação

*É triste a condição do pobre na terra
Rico quer guerra
Pobre vai na guerra
Rico quer paz
Pobre vive em paz
Rico vai na frente
Pobre vai atrás (JESUS, 1961, grifo nosso).*

Com o intuito de refletirmos sobre as desigualdades anunciadas nas estrofes da canção que abre esta seção – desigualdades compreendidas como fatores que implicam na condição de permanência e êxito dos/das estudantes – firmamos, após a realização da semana de atividades pedagógicas realizadas em 2018 no IFSC campus Itajaí, um compromisso para a realização de um trabalho multiprofissional e interdisciplinar que buscasse favorecer, por meio das expressões artísticas, o protagonismo estudantil e o sentimento de pertencimento dos/das estudantes à instituição escolar. A proposta do projeto foi inicialmente discutida entre professores/as (de áreas técnicas e formação geral) e técnicos/as administrativos/as em educação – TAEs atuantes na coordenadoria pedagógica, secretaria acadêmica e comissão local de permanência e êxito do campus.

Como resultado desse trabalho, elaboramos o projeto de ensino *Ser ou não ser, eis a questão: o teatro chegou ao Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus Itajaí, como uma ação de permanência e êxito*. O projeto foi aprovado e subsidiado pelo edital de curta duração (três meses) da Pró-reitoria de Ensino do IFSC – Proen; em outubro de 2018, iniciamos as atividades. Cabe destacar que ao fim do período de subsídio, estudantes e servidores/as sentiram-se motivados/as a dar prosseguimento às atividades do projeto de forma voluntária. Essas ações estenderam-se até setembro de 2019.

Os procedimentos adotados para o planejamento e o desenvolvimento das atividades foram pautados pela perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, alinhando-se à concepção educacional do IFSC, que afirma a construção de um saber articulado entre o conhecimento escolar pedagógico e os saberes dos/das estudantes. Nesse sentido, as

atividades descritas na sequência demonstram a participação ativa de todos/as os/as envolvidos/as no projeto, com o intuito de favorecer o espírito coletivo de aprendizagem.

Participaram do projeto os/as estudantes do ensino médio integrado, matriculados/as nos cursos técnicos em Recursos Pesqueiros e Mecânica ofertados no IFSC campus Itajaí. Ao todo, 49 estudantes, entre 14 e 17 anos, se inscreveram para participar do projeto. No decorrer das atividades, tivemos uma média de 20 participantes por encontro, que acontecia no contraturno das aulas dos cursos integrados.

As atividades pedagógicas do projeto de ensino foram planejadas e desenvolvidas por servidores/as e estudantes com conhecimentos acerca dos temas propostos, sendo a equipe proponente composta por 17 membros, a saber: quatro estudantes bolsistas, três docentes e dez técnicos/as administrativos em educação, o que possibilitou a realização de um trabalho multifacetado, dinâmico, interdisciplinar e autoformativo. Por meio da perspectiva interdisciplinar, o diálogo com quem pensa diferente ocorreu dinamicamente, ao passo que a escuta do/da outro/a oportunizou o processo contínuo de uma aprendizagem compartilhada e contextualizada (WEIGERT, VILLANI & FREITAS, 2005).

Para a construção do trabalho, organizamos metodologicamente cinco oficinas pedagógicas: i) oficina de linguagem corporal; ii) oficina literária; iii) oficina de canto e música; iv) oficina de dança e coreografia; v) oficina de iluminação. As oficinas objetivaram propiciar aos/as envolvidos/as momentos de troca de saberes, experiências vividas, valorização do trabalho coletivo e o autoconhecimento pessoal e corporal.

Para o planejamento e a realização das oficinas, bem como para a elaboração e a montagem da peça teatral, consideramos os recursos que tínhamos em mãos: o palco do auditório do campus, instrumentos como violões doados ou emprestados por professores/as e uma bateria reciclada, equipamentos de iluminação, som e multimídia, um figurino improvisado, colchonetes utilizados nas aulas de Educação Física, roupas em desuso e caixotes de feira. Todos esses recursos deram forma e vida ao figurino e ao cenário que, pensados de forma colaborativa, possibilitaram aos/as participantes, nos momentos de ensaio, transportarem-se para a realidade narrada por Carolina Maria de Jesus durante sua vivência na favela do Canindé.

Para a montagem do cenário foram realizadas pesquisas sobre a autora, utilizando como fontes de investigação o livro *Quarto de despejo* e material *online* evidenciando a realidade espacial em que ela estava inserida. A pesquisa nos permitiu imaginar um cenário o mais próximo possível das narrativas de Carolina de Jesus: “Cheguei na favela: eu não acho jeito de dizer cheguei em casa. Casa é casa, barraco é barraco” (JESUS, 2014, p. 47).

Com o cenário montado, foram iniciadas as atividades a partir da oficina de linguagem corporal. Essa ação buscou explorar a comunicação não verbal, com vistas a favorecer a comunicação por meio de gestos, expressões de sentimentos, apropriação do corpo como instrumento comunicativo e meio de autoconhecimento. A linguagem corporal envolve a problematização acerca da expressividade de signos e enunciados, à medida

que provoca mudanças decorrentes de um processo que conduz à reflexão sobre aspectos culturais e sociais (GEHRES, BONETTO & NEIRA, 2020).

Nessa mesma direção, realizamos a oficina literária com base em *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, dando vida à peça teatral, ápice do projeto. Essa oficina objetivou a reflexão crítica sobre a obra de Carolina de Jesus, evidenciando a realidade brutal da desigualdade social presente no país e a dura vida a que é submetida à maioria da população brasileira, marginalizada pela sociedade hegemônica, pois “o pobre não repousa. Não tem o privilégio de gozar de descanso” (JESUS, 2014, p. 12).

A partir de tais apontamentos, a oficina literária adotou como metodologia a apresentação expositiva, dialogada e reflexiva do livro e de artigos e vídeos sobre a biografia da escritora. Além disso, a literatura (auto)biográfica passou a exercer nos/nas participantes seu processo de metamorfose, conduzindo-os/as a refletirem sobre seus próprios contextos. Foram selecionados alguns excertos do diário de Carolina de Jesus para a construção do roteiro da peça teatral, como o que se observa na sequência:

Para mim, o mundo em vez de evoluir está retornando à primitividade. Quem não conhece a fome há de dizer: “Quem escreve isto é louco”. Mas quem passa fome há de dizer: – Muito bem, Carolina. Os gêneros alimentícios deve ser ao alcance de todos. Como é horrível um filho comer e perguntar: “Tem mais?” Esta palavra “tem mais” fica oscilando dentro do cérebro de uma mãe que olha nas panelas e não tem mais [...]. Quando um político diz nos seus discursos que está ao lado do povo, que visa incluir-se na política para melhorar as nossas condições de vida, pedindo nosso voto prometendo congelar os preços, já está ciente que abordando este grave problema ele vence nas urnas. Depois divorcia-se do povo. Olha para o povo com os olhos semi-cerrados. Com um orgulho que fere a nossa sensibilidade (JESUS, 2014, p. 38).

Impactados por fragmentos de tamanha profundidade reflexiva, o roteiro da peça foi se estruturando; na sequência, realizamos uma audição entre os/as interessados/as pelo teatro, a fim de definir qual papel cada estudante assumiria na apresentação artística. Nessa etapa, os textos selecionados abordavam processos dialéticos que permeiam a sociedade, como o racismo estrutural, a violência contra a mulher e outras formas de discriminação e preconceito. Assim, os/as estudantes puderam interpretá-los livremente, com autonomia e criatividade e, através de sua voz e corporeidade, transmitirem a mensagem pretendida. Objetivamos conduzir os/as participantes a refletir criticamente sobre a importância do teatro como instrumento de “luta contra as civilizações ameaçadoras, as tradições mortas e os desequilíbrios perigosos” (FRAGOSO, 2004, p. 352).

Nessa mesma lógica, a oficina de canto e música objetivou conduzir os participantes a novas percepções sobre a utilização da música como forma de expressão artística e manifestação de ideias acerca das realidades sociais. A música tem um poder transformador, age nas memórias, nas emoções, nos sentimentos e na própria história de vida dos indivíduos. Josiane Maltauro (2016) destaca que a música faz parte do cotidiano do ser

humano e, no contexto da educação profissional, é possível recorrer a um repertório que se aproxime da realidade dos/das estudantes, levando-os/as a questionamentos e reflexões que contribuam para o seu desenvolvimento humano e pedagógico.

Como resultado dessa oficina, estudantes e servidores/as escolheram para a abertura e o encerramento da peça teatral a música *Olhos coloridos*, de Macau (Osvaldo Rui da Costa), considerada um símbolo de resistência do povo negro: “*Você ri da minha roupa / Você ri do meu cabelo / Você ri da minha pele / Você ri do meu sorriso*” (MACAU, 2003, grifo nosso). Essa música tem sua gênese na violência policial sofrida pelo próprio autor, vítima de racismo enquanto participava de uma exposição escolar no estádio do Remo, no Rio de Janeiro. A contextualização da origem da música ocorreu para permitir que os/as estudantes refletissem sobre questões étnico-raciais e preconceitos estruturalmente enraizados em nossa sociedade. Com a música escolhida e problematizada, os/as participantes realizaram diversos ensaios e criaram arranjos próprios para a canção, adaptando-a para a dramatização.

A quarta oficina temática desenvolveu a dinâmica de dança e coreografia, com vistas a favorecer o desenvolvimento do corpo para expressar sentimentos, contribuir para o autoconhecimento, redução de stress, exploração da criatividade e proximidade com diversos gêneros musicais. “A dança entre adolescentes, carrega uma história marcada por identidades e diferenças. História de vida que é contada através de movimentos que dançam e brincam em diferentes cenários” (KROPENISCKI & KUNZ, 2020, p. 11). Da oficina surgiu a ideia de incorporar à peça de teatro as coreografias das músicas *Canto das três raças*, de Paulo César Pinheiro e Mauro Duarte, *O pobre e o rico*, de Carolina Maria de Jesus, e o *Rap da felicidade*, de MC Cidinho (Sidney da Silva) e MC Doca (Marcos Paulo de Jesus Peixoto). Essa atividade proporcionou aos/as estudantes a ampliação de seus universos culturais, uma vez que a escola se insere num contexto social em que desempenha um papel fundamental na troca de saberes.

A escolha do *Rap da felicidade*, por exemplo, perpassou a proposta de discutir e desmarginalizar a música que surge nas periferias como forma de protesto de povos invisibilizados ao longo da história, como nos sugerem as estrofes “*Eu só quero é ser feliz / Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é / E poder me orgulhar / E ter a consciência que o pobre tem seu lugar*” (SILVA & PEIXOTO, 1994, grifo nosso).

A quinta e última oficina focou a utilização de equipamentos de iluminação voltados para a dramatização artística, contribuindo para o conhecimento acerca da ampliação das emoções que os efeitos de luz podem trazer às cenas interpretadas. Laura Figueiredo (2020) aponta que a luz cênica proporciona uma estética peculiar nas dramatizações, e os efeitos de iluminação lançados sobre os corpos, sobre o palco e sobre a cena da vez podem se transformar em novas experiências tanto para quem interpreta quanto para quem assiste ao espetáculo.

Com base na aprendizagem obtida nas oficinas, os/as estudantes e servidores/as iniciaram os ensaios para a estreia – cuidadosamente planejada por seu simbolismo e representatividade – no dia 20 de novembro de 2018, dia da Consciência Negra. A apresentação, com duração de aproximadamente 40 minutos, foi realizada no auditório do campus Itajaí em dois horários. Ao todo, 270 espectadores/as assistiram à apresentação artística nessa data.

Após a primeira apresentação, e considerando a grande repercussão da peça, outras sessões foram realizadas: em 21 de novembro de 2018, no encontro de membros da Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí – AMFRI; em 25 de abril de 2019, no IFSC campus Gaspar, como parte da programação da Semana do Meio Ambiente; em 04 de junho de 2019, no evento do IFSC intitulado *Reitoria Itinerante*, que ocorreu no Mercado Público de Itajaí; em 06 de setembro de 2019, reapresentação da peça para as mulheres apenadas do presídio feminino² de Itajaí, no auditório do campus; a última apresentação ocorreu em Florianópolis, no dia 10 de setembro de 2019, durante a Reunião dos Dirigentes dos Institutos Federais – Reditec. Cabe ainda destacar que, além das apresentações artísticas, o projeto resultou na produção científica de um resumo expandido, que foi submetido, aprovado e apresentado no VI Seminário de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação do IFSC, realizado entre os dias 30 de julho e 1º de agosto de 2019.

Após a realização dessas ações, consideramos pertinente avaliar as atividades do projeto de ensino, captando as percepções dos/das envolvidos/as diretamente com o projeto e dos/das estudantes e servidores/as que assistiram à peça. Para tal, aplicamos no início do primeiro semestre de 2020, um formulário eletrônico, contendo um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma questão para fins de identificação e um campo sem limitação de caracteres para que os/as respondentes pudessem discorrer livremente acerca de suas percepções sobre o projeto e a apresentação da peça. Ao todo, 14 pessoas responderam o formulário: cinco membros da equipe executora (dois/duas alunos/as bolsistas, dois/duas técnicos/as administrativos/as em educação e um docente); seis respondentes que apenas assistiram à peça (um estudante, um técnico administrativo em educação e quatro docentes); e, por fim, três respondentes alunos/as que participaram da peça voluntariamente, ou seja, não possuíam vínculo como bolsistas.

Desse modo, a partir dessa parte do texto, a fim de preservar o anonimato dos/das participantes da pesquisa, denominamos os/as respondentes como Participante 1, Participante 2 e assim sucessivamente. Outrossim, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e com base nas respostas do formulário eletrônico, elaboramos três categorias de análise que serão discutidas na próxima seção: i) relação do compromisso social do IFSC com a transformação da realidade e a redução das desigualdades sociais; ii) a práxis pedagógica formativa; iii) a arte como instrumento de abordagens pedagógicas transformadoras.

Consideramos que a definição das categorias elencadas evidencia e sintetiza os principais resultados observados no desenvolvimento do projeto e, embora analisadas

separadamente, articulam-se. O compromisso social do IFSC tem sua essência no movimento incessante da ação-reflexão-ação, ao passo que a arte se mostra como potencializadora de uma práxis pedagógica pensada e vivida no chão da escola e para além dela.

Análise e discussão dos resultados

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, concordamos com a ideia de que uma ação pedagógica será muito mais educativa e consistentemente desenvolvida quando estimulada pelo questionamento das realidades que permeiam o mundo, a partir da crítica reconstrutiva e teorizada, propondo, assim, uma práxis transformadora (SAVIANI, 2011). Partindo desse entendimento e compreendendo que o compromisso social do IFSC pauta-se no reconhecimento das diferenças históricas, culturais e sociais (IFSC, 2020), as práticas pedagógicas desenvolvidas no decorrer do projeto caminharam para o questionamento reflexivo do que está posto e/ou imposto aos indivíduos em diversos contextos.

Nesse sentido, refletimos sobre alguns excertos dos/das respondentes, tomando como referência nosso primeiro eixo de análise – i) relação do compromisso social do IFSC com a transformação da realidade e redução das desigualdades sociais:

“Participar do projeto e conhecer a história de Carolina Maria de Jesus foi a experiência mais gratificante que tive durante os quatro anos no IFSC [...]. O “Quarto de despejo” me fez refletir e ver a sociedade em que vivemos de uma nova maneira, como a desigualdade social e racial afetaram nosso país e continuam afetando e que necessitamos falar sobre isso” (PARTICIPANTE 1, 2020).

“Eu gostei de participar deste projeto porque através dele os alunos e todo o público que assistiu conheceu esta maravilhosa escritora e, principalmente, a vida dura de uma favelada, um exemplo de vida. E também tiveram a oportunidade de entrar em contato com a literatura marginal” (PARTICIPANTE 3, 2020).

“Foi uma experiência única que sacudiu profundamente nossa consciência da realidade social e nosso compromisso social com o IFSC e com a sociedade de modo geral” (PARTICIPANTE 4, 2020).

“Fiquei surpresa com a qualidade da apresentação, o engajamento de TAES, docentes e estudantes por meio da peça de teatro com uma temática muito importante na nossa sociedade” (PARTICIPANTE 7, 2020).

“Uma peça linda que promoveu a reflexão sobre diversos temas importantes para a nossa sociedade” (PARTICIPANTE 8, 2020).

Ante os relatos expostos, tomamos emprestada a questão levantada por Emir Sader ao prefaciar a obra: *A educação para além do capital*: “para que serve o sistema educacional – mais ainda quando público – se não for para lutar contra a alienação?” (SADER, 2008, p. 17). É nesse contexto que observamos a percepção crítica fomentada nos/nas participantes por meio dessa ação pedagógica – percepção que conduz a questionamentos sobre

as desigualdades sociais, o preconceito racial e a árdua rotina dos/das que vivem à margem da sociedade.

Trata-se de um movimento para ‘sacudir a consciência’ e pensar coletivamente como a educação é potencialmente capaz de contribuir para reflexões pujantes. Ao discorrer sobre o papel da escola na superação do problema das desigualdades, Saviani considera que “lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um meio da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (SAVIANI, 2012, p. 31). Destarte, os indivíduos precisam ser conduzidos a essa tomada de consciência, e é a escola, sobretudo a escola pública – por meio de educadores/as comprometidos/as com a reparação histórica de processos excludentes – que vem resistindo, a duras penas, aos ataques do capital. A escola cumpre, assim, o seu papel social de formar cidadãos/ãs críticos/as capazes de agir no mundo e igualmente capacitados/as para questionar as desigualdades que os/as permeiam.

Além desses apontamentos, os relatos destacam a importância da inserção da literatura marginal – textos de escritores/as que estiveram à margem da sociedade – nos espaços escolares, para dar visibilidade a gêneros textuais de autoria de mulheres e homens negros/as que pouco são abordados/as nas instituições de ensino. Trata-se de reconhecer criticamente, por meio de uma história real, os processos históricos de exclusão aos quais as populações negras foram e continuam a ser submetidas. Realidade ratificada por Participantes 7 e 8, que consideram a obra de Carolina de Jesus como “*uma temática muito importante para nossa sociedade*”.

Compreendendo que o papel social do IFSC relaciona-se com o fazer pedagógico, damos sequência às nossas reflexões, esboçando, a partir dos relatos coletados, nossa segunda categoria de análise – ii) a práxis pedagógica formativa:

“O projeto me aproximou de alunos de outros cursos, módulos e até de docentes de uma maneira que eu não poderia sequer imaginar, fazendo-me conhecer um lado inspirador, criativo, artístico e amigo de cada um que se envolveu com o projeto” (PARTICIPANTE 1, 2020).

“Fui convidado pela coordenadora do projeto e pude contribuir com aspectos técnicos da peça (iluminação, sonorização, etc). Me senti honrado em participar de uma ação pedagógica tão transformadora. Sinto que a mensagem da autora (Carolina Maria de Jesus) reverberou de forma muito profunda em todas as pessoas que assistiram a peça, e especialmente dos alunos e servidores que participaram do projeto” (PARTICIPANTE 5, 2020).

“Contribuiu muito para a formação dos alunos que participaram e para o público que teve o privilégio de assistir” (PARTICIPANTE 8, 2020).

“Senti-me contemplado enquanto docente que busca trabalhar de forma crítica e emancipada” (PARTICIPANTE 11, 2020).

“Fazer parte desta peça me trouxe grandes aprendizados, como o trabalho em equipe, a dedicação, paciência de lidar com os ensaios e as aulas, organização para que uma coisa não atrapalhasse a outra, e principalmente, a compreensão a fundo, do que a peça estava disposta a passar ao público” (PARTICIPANTE 14, 2020).

Os relatos nos direcionam a refletir sobre a práxis pedagógica formativa que as ações do projeto proporcionaram. Trata-se de possibilitar uma formação crítica, com vistas a fomentar uma curiosidade epistemológica nos/nas estudantes (FREIRE, 2004), a partir de um trabalho pedagógico organizado numa “perspectiva multidimensional, como atividade intelectual, relacionada ao conjunto de práticas educativas que implica numa direção à produção do conhecimento, referenciada na práxis pedagógica” (LÉLIS & HORA, 2021, p. 8). Criou-se, assim, um diálogo estreitado entre os contextos formais e informais de formação dos/das educandos/das, favorecendo o seu desenvolvimento intelectual, tanto no âmbito pessoal quanto na perspectiva coletiva. Participante 8 afirma que a peça *“Contribuiu muito para a formação dos estudantes”*. Consideração similar à de Participante 14, que compreende que assistir à peça trouxe *“grandes aprendizados, como o trabalho em equipe, a dedicação”*.

Nessa perspectiva de análise, segundo o relato de Participante 1, o projeto possibilitou a interação de estudantes de ambos os cursos, demonstrando, dessa maneira, a possibilidade de certa dificuldade nessa interação, mas que, por meio da ação pedagógica realizada, foi possível vivenciar uma experiência articulada e colaborativa. Participante 1 destaca igualmente a sua proximidade com o corpo docente no desenvolvimento das atividades: *“O projeto me aproximou de alunos de outros cursos, módulos e até de docentes de uma maneira que eu não poderia sequer imaginar, fazendo-me conhecer um lado inspirador, criativo, artístico e amigo”*.

Tais afirmações nos colocam diante da reflexão acerca da dinamicidade que pode emanar do processo de ensino-aprendizagem, que – pautado pela construção de saberes emancipatórios – reverbera seus efeitos metamórficos conforme sugerido no fragmento a seguir: *“Me senti honrado em participar de uma ação pedagógica tão transformadora. Sinto que a mensagem da autora (Carolina Maria de Jesus) reverberou de forma muito profunda em todas as pessoas que assistiram a peça”* (PARTICIPANTE 5). A dramatização possibilitou, ainda, que docentes pudessem lançar um olhar reflexivo sobre sua própria atuação: *“Senti-me contemplado enquanto docente que busca trabalhar de forma crítica e emancipado”* (PARTICIPANTE 11).

Nesse viés, compreendemos que a emancipação se dá no respeito a liberdade e autonomia dos indivíduos, sendo antagônica a qualquer tipo de arbitrariedade e autoritarismo que requeira limitar ou impedir o processo democrático na construção humana, social e pedagógica dos sujeitos (FREIRE, 2015). A partir dessas reflexões entendemos que a instrumentalização de uma práxis pedagógica formativa poderá se desenvolver de forma criativa e participativa, além de contribuir para uma ação coletiva, consciente e organizada (PRADO & LIMA, 2016).

Apresentamos, na sequência, a terceira e última categoria de análise: iii) a arte como instrumento de abordagens pedagógicas transformadoras. A arte tem um poder de metamorfosear e gerar múltiplos efeitos na vida dos indivíduos. Ela sensibiliza, questiona, nutre e imprime memórias, mexe com os sentimentos, reflete a realidade, favorece a autoestima. Na escola, entre outros aspectos, a arte age no sentido de tirar o/a aluno/a do

papel de coadjuvante e torná-lo/la protagonista de sua própria história, conforme podemos observar nos relatos a seguir:

“Uma experiência incrível, de amor, conexão, aprendizagem e superação [...] A peça superou todas as nossas expectativas e felizmente, conseguimos passar com arte e verdade, uma história muito emocionante e real” (PARTICIPANTE 2, 2020).

“Assistir à peça oportunizou às minhas alunas (detentas do presídio feminino) que tivessem acesso a uma produção cultural que era inédita para muitas delas. Além disso, fomentou a discussão acerca da obra e da problemática vivida pela autora, sendo que muitas das alunas compartilham das mesmas situações retratadas no livro. A repercussão da peça durou por muito tempo e todas as alunas multiplicaram as experiências com outras colegas de confinamento. Através da peça assistida, um grupo de alunas solicitou que haja um grupo de teatro no presídio, projeto que ainda não se consolidou, mas certamente está nos planos” (PARTICIPANTE 9, 2020).

“Possibilitar o acesso a esse tipo de abordagem, por meio de temas polêmicos e atuais é uma maneira de garantir o protagonismo discente, ao mesmo tempo em que fomenta o pensamento crítico e reflexivo. A experiência, para mim, foi impactante e confirmou a capacidade que todos temos de nos expressar e dar vazão aos sentidos por meio da arte. Por mais valorização da arte! Por mais arte no IFSC! Por mais iniciativas dessa natureza!” (PARTICIPANTE 10, 2020).

“Vejo a arte como uma ferramenta riquíssima que pode possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos. Também vi como muito produtiva a atividade com o projeto nas Entrelinhas, que dialogou com a história de vida das mulheres em privação de liberdade. Penso que o projeto tenha tocado os alunos e participantes, e esse é o caminho principal da transformação” (PARTICIPANTE 11, 2020).

“Eu participei da peça, pra mim foi umas das coisas mais memoráveis que eu fiz no IFSC, a peça ‘quarto de despejo’ apresentou um poder de sensibilização muito forte através da sua abordagem teatral, mostrando cada sentimento que Carolina Maria de Jesus colocava em seus relatos. As coreografias trouxeram um ar ainda mais crítico para a peça, as músicas ‘canto das três raças’ e ‘O pobre e o rico’ pra mim, foram as mais impactantes, por abordarem fortemente questões sociais e raciais que enriqueceram a peça. [...] Concluo que a peça trouxe uma empolgação e uma alegria muito grande de estudar no IFSC, para mim é uma honra e um orgulho muito grande estudar nesse colégio e sem dúvida, uma das maiores bênçãos de Deus na minha vida” (PARTICIPANTE 12, 2020).

“A peça foi capaz de transmitir as principais ideias do livro de uma forma menos complexa e mais interessante. Acredito que todos os envolvidos na peça guardarão as lembranças das experiências que tiveram pra sempre; precisávamos entrar dentro do personagem para conseguir transmitir sua luta e dor para dentro da peça, todos nós conseguimos entender e sentir profundamente aquilo que estávamos apresentando” (PARTICIPANTE 13, 2020).

“Foi emocionante, participar e poder sentir o que é estar em um palco, fazendo algo que eu amo (dançar), e no fim, ter a gratificação, de ver essa mesma emoção nos olhos dos espectadores, que entenderam a importância do tema, através da arte que todos do grupo lutamos para realizar. Foi importante demais, pra mim e com certeza, será uma coisa que ficará marcada eternamente” (PARTICIPANTE 14, 2020).

Os relatos apontam que a abordagem pedagógica, ao recorrer às expressões artísticas, foi além da aquisição de conhecimentos técnicos, mostrando-se como um potencial

instrumento no processo de ensino-aprendizagem e de leitura de mundo. Alguns fragmentos ratificam essa perspectiva, como no caso de Participante 10, que afirmou ser a arte *“uma maneira de garantir o protagonismo discente, ao mesmo tempo em que fomenta o pensamento crítico e reflexivo”*, assim como Participante 12, que citou em relato *“eu tenho muito orgulho de ter cantado junto”*. Nota-se também seu sentimento de pertencimento ao espaço escolar: *“para mim é uma honra muito grande e um orgulho estudar nesse colégio”*. Tal afirmação contribuiu para o objetivo da ação pedagógica, o de fomentar nos/nas envolvidos/as o sentimento de pertencimento ao espaço escolar. Por esse motivo destacamos a importância de desenvolvermos ações que estimulem a criatividade e a iniciativa dos/das estudantes, sem que se abdique da iniciativa do/a professor/a e dos/das demais profissionais da educação. Faz-se necessário o fomento de práticas pedagógicas que considerem o espaço escolar como um lugar de diálogo reflexivo acerca das realidades que afligem a nossa sociedade (SAVIANI, 2012) e possibilitem que estudantes, professores/as e técnicos/as administrativos/as em educação desenvolvam o que é mais importante no contexto educativo: a *invenção* (SERRES, 1993) – que permitiu a autoria e a emancipação dos/das sujeitos/as em formação, em razão de que todos/as os/as que participaram desse processo demonstraram, por meio de seus relatos, um pouco de aprendizagem e de ensinagem.

A partir da afirmação de Participante 9, *“a repercussão da peça durou por muito tempo e todas as alunas multiplicaram as experiências com outras colegas”*, compreendemos o quão marcante foi refletir, por meio da arte, sobre a árdua vida de Carolina Maria de Jesus. Além disso, a troca de experiências vivenciadas possibilitou a geração de novos saberes. A arte manifestou seu impacto e sua potencialidade enquanto instrumento pedagógico, conforme o relato de Participante 10: *“A experiência, para mim, foi impactante e confirmou a capacidade que todos temos de nos expressar e dar vazão aos sentidos por meio da arte. Por mais valorização da arte! Por mais arte no IFSC! Por mais iniciativas dessa natureza!”*.

A reflexão sobre a valorização da arte como instrumento pedagógico implica problematizar outras questões que surgiram dessa ação pedagógica, como, por exemplo, a negligência da sociedade hegemônica e a negação que impõe às camadas populares periféricas, sobretudo ao povo negro, de acessar atividades culturais como a música, a dança e o teatro. É a própria Carolina Maria de Jesus que nos relata essa realidade: *“Eu escrevia peças e as apresentava aos diretores de circos. Eles respondiam-me: É pena você ser preta!”* (JESUS, 2014, p. 64). Sua arte reverbera mais do que nunca as desigualdades que a atingiram e que ainda permanecem em nossa contemporaneidade. Por isso, sensibilizar a comunidade escolar sobre essa realidade configura-se como processo de construção de memórias repletas de simbologias, de diálogo com a alteridade, de trazer à tona a dor dos/das invisibilizados/as. Ainda no relato de Participante 12, nos deparamos com a seguinte afirmação: *“Eu participei da peça, pra mim foi umas das coisas mais memoráveis que eu fiz no IFSC, a peça ‘Quarto de despejo’ apresentou um poder de sensibilização muito forte através da sua abordagem teatral, mostrando cada sentimento que Carolina Maria de Jesus colocava*

em seus relatos". Identificamos algo semelhante nos excertos a seguir: *"acredito que todos os envolvidos na peça guardarão as lembranças das experiências que tiveram pra sempre"* (PARTICIPANTE 13) e *"Foi importante demais, pra mim e com certeza, será uma coisa que ficará marcada eternamente"* (PARTICIPANTE 14).

Os relatos revelam-nos, ainda, que as expressões artísticas são compreendidas pelos membros da comunidade acadêmica como uma experiência de pensar e expressar o cotidiano de forma questionadora. Corroboramos, assim, a seguinte afirmação:

As expressões artísticas – porque são experiências vivas e criativas – ajudam a explorar, a aprender e reagir aos estímulos do meio envolvente e têm a capacidade para provocar o conhecimento de novas realidades e conduzir à reflexão social, porque promovem a transmissão de valores sociais, ajudam a remover as barreiras artificiais entre os indivíduos, propiciam oportunidades de tecer laços entre diferentes áreas temáticas e atuam como elemento catalisador nestes processos (CUNHA, 2015, p. 34).

Consideramos que as três categorias de análise discutidas nos apontam questionamentos que não daremos conta de responder neste artigo e direcionam-nos para reflexões futuras: o projeto por ora descrito não deveria ser um movimento constante no espaço escolar? Se não é, quais os motivos dessa negação? Quais seriam os impactos de uma formação pedagógica no contexto da educação profissional, que problematiza, por meio de expressões artísticas, as tensões da preparação para a atuação no mundo e a inserção no trabalho com toda a sua dialeticidade?

Considerações finais

Compreendemos que as ações do projeto de ensino não se limitaram ao desenvolvimento das expressões artísticas – teatro, música, dança e poesia – como um simples fazer. Antes, as atividades ampliaram-se para a compreensão crítica e reflexiva de outros saberes, a fim de que os/as estudantes encontrassem nessas expressões artísticas uma forma de se verem, de refletirem sobre seus contextos e, ao mesmo tempo, voltarem o olhar para o/a outro/a.

Embora o teatro seja pouco explorado pelos campi do IFSC, ele é, sem dúvida, uma atividade pedagógica que promove a socialização dos/das estudantes no ambiente escolar de forma positiva. Amplia o universo cultural e o desenvolvimento de diversas habilidades, como a interpretação e a produção de textos, a criatividade, a habilidade musical e também a potencialidade de motivar a comunidade acadêmica, aproximando professores/as, técnicos/as administrativos/as em educação, estudantes e familiares.

Os resultados e discussões apresentados ratificam que o fazer pedagógico precisa estar atento às realidades contemporâneas, a fim de contribuir para que a escola seja

um espaço amplo de discussão e reflexão acerca das discrepâncias que permeiam nossa sociedade, pois é nela que nossos/as estudantes estão inseridos/as. Trata-se, portanto, de uma abordagem que valorize o diálogo e as experiências que forjam nos caminhos da vida, lançando olhares acolhedores aos anseios juvenis, provocando-os à construção do conhecimento e ao desenvolvimento de um pensamento que não se conforme com as desigualdades ou qualquer tipo de preconceito. É possível caminharmos, assim, na perspectiva de uma escola pautada pela educação democrática, cidadã, laica, justa, gratuita, pública, antirracista e de qualidade social referenciada.

Os relatos nos permitem afirmar que a ação pedagógica contribuiu para o sentimento de pertencimento ao espaço escolar, propiciando integração, proximidade e coletividade entre os/as sujeitos/as envolvidos/as no projeto de ensino. Além disso, o presente artigo aponta para futuras ações e pesquisas, lançando-nos ao desafio de lutar por uma educação omnilateral. Ressaltamos que, em curto prazo, as atividades do projeto fomentaram a necessidade de planejarmos outras atividades culturais no campus, com vistas a favorecer o protagonismo estudantil e a compreensão de que o espaço escolar é um lócus de liberdade de pensamento, criatividade e propulsão para a emancipação dos indivíduos.

Consideramos, por fim, que as práticas pedagógicas contribuíram para que os/as participantes refletissem, avaliassem e construíssem outras dinâmicas de aprendizagem e formação. Além disso, a discussão sobre a miséria humana tornou-se ainda mais que relevante no contexto da pandemia da Covid 19, cujos efeitos devastadores foram e ainda são sentidos de forma mais acentuada pela população periférica, inserida num contexto histórico de desigualdades ainda não superadas em nosso país, que faz com que a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* torne-se atemporal. Em suma, práticas pedagógicas como esta possibilitam a atores/atrizes sociais e educacionais a elaboração do pensamento reconstrutivo da aprendizagem e da invenção de uma outra educação, que implica na reiterada, amorosa, alegre e criteriosa construção da curiosidade epistemológica (FREIRE, 2004).

Recebido em: 06/10/2022; Aprovado em: 10/04/2023.

Notas

- 1 O livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* teve sua primeira publicação no ano de 1960 e rapidamente alcançou sucesso de vendas, sendo traduzido para mais de 13 idiomas. Carolina Maria de Jesus foi descoberta pelo repórter Audálio Dantas, enquanto este fazia uma matéria sobre a favela do Canindé, extinta em 1961.
- 2 Ação desenvolvida em parceria com o projeto de extensão *Nas entrelinhas: mulheres, literatura e igualdade de gênero no presídio feminino de Itajaí*, também desenvolvido por servidores/as do campus Itajaí, com o objetivo de levar a literatura de mulheres ao presídio feminino do município.

Referências

- AZEVEDO, José Clóvis de & REIS, Jonas Tarcísio. *O ensino médio e os desafios da experiência*. São Paulo: Santillana/ Moderna, 2014.
- CORREIA, Ana Rita Figueira de Abreu. *A Pedagogia em Movimento*. Expressões Artísticas para uma ação educativa inovadora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Madeira, Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira, 2009.
- CUNHA, Maria José dos Santos. Expressões artísticas na educação: um desafio ao nível do desenvolvimento do aluno. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, n. 04, p. 034-038, 21 oct. 2015. Disponível em: <<https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.04.388>>. Acesso em: 05 out. 2022.
- FIGUEIREDO, Laura Maria de. Iluminação teatral em contextos escolares: uma proposta didática. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, [S. l.], v. 1, n. 37, p. 155-168, 2020. DOI: 10.5965/1414573101372020155. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101372020155>>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- FRAGOSO, Francisco. A força do teatro... África [S. l.], n. 22-23, p. 351-353, 2004. DOI: 10.11606/issn.2526-303X.v0i22-23p351-353. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/74883>>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GEHRES, Adriana de Faria; BONETTO, Pedro Xavier Russo & NEIRA, Marcos Garcia. Os corpos das danças no currículo cultural de educação física. *Educação em Revista [online]*v. 36, e219772, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698219772>>. Acesso: em 23 jun. 2021.
- INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024*. 2020. Disponível em: <<https://www.ifsc.edu.br/pdi-2020-2024>>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014.
- JESUS, Carolina Maria de. *O pobre e o rico*. Rio de Janeiro: RCA Victor. LP *Quarto de despejo*, 1961 (intérprete Carolina Maria de Jesus).
- JESUS, Lucas Antônio Feitosa de; SANTOS, Juliana dos & ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v 3, nº 1, p. 71-86, 2019. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/378>>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- KROPENISCKI, Fernanda Battagli & KUNZ, Elenor. Dança: caminho de possíveis (re)encontros com o brincar e se movimentar. *Movimento Revista de educação física*. Porto Alegre, v. 26, p. 26089, p. 15-17, dez. 2020. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/100260>>. Acesso em: 31 maio 2021.
- LÉLIS, Luziane Said Cometti & DA HORA, Dinair Lela. A organização do trabalho pedagógico na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. *HOLOS*, [S. l.], v. 8, p. 1-15, 2022. DOI: 10.15628/holos.2021.e13424. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/13424>>. Acesso em: 15 set. 2022.
- LUKÁCS, Georg. Narrar ou descrever. In: LUKÁCS, Georg. *Ensaio sobre literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

MACAU. *Olhos Coloridos*. Letras, 2003. Intérprete: Sandra de Sá. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/sandra-de-sa/74666/>>. Acesso em: 05 out. 2022.

MALTAURO, Josiane Paula. A música na Educação Profissional: O currículo integrado do ensino médio ao ensino técnico. VI SIPOM, nº 4, 2016. Rio de Janeiro, RJ. *Anais[...]* Rio de Janeiro, RJ, 2016 Disponível em: <<http://seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/5679>>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SADER, EMIR. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PRADO, Jeovandir Campos do & LIMA, Antonio Bosco de. Pedagogia histórico-crítica: uma discussão sobre a prática social docente no marxismo. X SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 2016, Campinas, SP. *Anais[...]*, Campinas, SP, 2016. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/911.html>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SERRES, Michel. *Filosofia mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SILVA, Sidney da & PEIXOTO, Marcos Paulo de Jesus. *Rap da felicidade*. Intérpretes Sidney da Silva e Marcos Paulo de Jesus. Columbia Records, 1994 - RJ.

WEIGERT, Célia; VILLANI, Alberto & FREITAS, Denise. A interdisciplinaridade e o trabalho coletivo: análise de um planejamento interdisciplinar. *Revista Ciência e Educação*, v. 11, n. 1, p. 145-164, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000100012>>. Acesso em: 05 out. 2022.

RETRATOS DA
ESCOLA

► DOCUMENTOS



Funcionários/as da Educação: a luta por reconhecimento social e valorização profissional continua na CNTE e nos sindicatos de base afiliados

Desde a unificação dos/as trabalhadores/as em educação na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, a luta dos/as funcionários/as escolares é pautada por três dimensões: identidade laboral, profissionalização e valorização das carreiras.

A Emenda Constitucional – EC nº 53, de 2006, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, com vigência entre 2007 e 2020, também alterou um dispositivo do art. 206 da Constituição Federal – CF-1988 e inseriu outros dois, que são extremamente estratégicos para o reconhecimento e a valorização dos/as Funcionários/as. São eles os incisos V e VIII e o parágrafo único, conforme seguem:

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;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

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.

Desses preceitos supratranscritos derivaram duas regulamentações: uma para dispor sobre as categorias que integram os quadros de profissionais da educação, mediante a alteração do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com redação dada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, a qual reconheceu os/as Funcionários/as no inciso III do aludido artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB:

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

[...]

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

A outra regulamentação pautou a elaboração e/ou adequação dos planos de carreira de profissionais da educação, tendo ocorrido, no que tange a funcionários/as da educação, através do art. 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, bem como por meio da meta 18 do anexo da Lei nº 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, *in verbis*:

Art. 40. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:

I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;

II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;

III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino.

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

Sobre essas duas últimas regulamentações, registre-se que a Lei nº 11.494 foi revogada pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamentou o novo Fundeb permanente, sem um novo dispositivo análogo para manter o compromisso dos entes públicos em regulamentar as carreiras dos/as Funcionários/as da Educação. Já o atual PNE está em seu último ano de vigência, sem que a meta 18 tenha sido cumprida. E essas condições adversas exigem da CNTE e de seus sindicatos filiados que encampem a luta pela reedição da atual meta 18 no próximo PNE, com vigência programada para 2025-2035. E com ela se mantém também a pressão pela regulamentação do piso salarial e das diretrizes nacionais de carreira para os/as profissionais da educação básica, nos termos dos incisos V e VIII do art. 206 da CF-1988.

Outra frente de mobilização dos/das profissionais da educação, especialmente no contexto de luta pela revogação das reformas pós-golpe de 2016, diz respeito à reformulação da política nacional de formação docente e à retomada da profissionalização dos/as Funcionários/as da Educação. Sobre o magistério, é preciso revogar as resoluções nº 02/2019 e nº 01/2020, ambas do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que tratam, respectivamente, das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, à luz de uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores – BNC-Formação. Já em relação aos/as Funcionários/as, a pauta da categoria se concentra na retomada do Profuncionário – curso de formação técnica-pedagógica em nível médio – e na implementação de cursos de formação profissional em nível superior, nos termos da Resolução CNE/CES nº 02/2016, que definiu as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. Ambas as formações para os/as Funcionários/as (média e superior) estão previstas no art.62-A da LDB, assim disposto:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Para a CNTE, a valorização dos/das profissionais da educação se dá, indissociavelmente, através da formação inicial e continuada, do piso salarial, de planos de carreira que reconheçam a qualificação profissional, de jornada de trabalho que propicie condições dignas aos/às profissionais e que garanta a qualidade pedagógica aos/às estudantes, além de ingresso na carreira por concurso público. Sobre esse último aspecto, além de reforçar a identidade profissional e a valorização social do trabalho dos/das profissionais da educação, o concurso afasta as indicações políticas que desqualificam o trabalho pedagógico e a qualidade da educação – além de minar a capacidade financeira dos entes para valorizar os/as profissionais da educação –, preserva a capacidade de sustentação dos regimes próprios de previdência social dos/das servidores/as públicos/as e contrapõe a terceirização largamente difundida entre os/as funcionários/as da educação, mas que também já começa a atingir o magistério público, podendo o quadro se agravar caso a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 32/2020 seja aprovada no Congresso Nacional.

A eleição de Lula para seu terceiro mandato presidencial possibilita romper o ciclo de desmonte das políticas públicas, iniciado com o golpe de 2016 e aprofundado na gestão de Jair Bolsonaro, a começar com revogação da EC nº 95, que instituiu um teto de gastos sociais criminoso, culminando numa legião de mais de 30 milhões de miseráveis, que recolocou o Brasil no Mapa da Fome da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura – FAO-ONU.

Nessa esteira, e para além da construção de uma proposta de Plano Nacional de Educação – através da Conferência Nacional de Educação Extraordinária – CONAE 2023, sob a coordenação do Fórum Nacional de Educação, que deverá pautar a disputa social pelo PNE no Congresso Nacional –, bem como de pressionar a regulamentação do piso salarial e das diretrizes nacionais de carreira dos/das profissionais da educação, à luz das propostas já construídas pela CNTE, e de retomar a política de profissionalização dos/as Funcionários/as, coloca-se, neste momento, em debate na Câmara dos Deputados, dois projetos de lei para regulamentar o piso salarial dos/as Funcionários e o piso de Secretários/as Escolares (atendendo parte da categoria). E sobre esses dois projetos, a saber, PL nº 2.531/2021 e PL nº 3.817/2020, a CNTE se manifesta conforme segue:

1. Ambos não atendem o conceito de piso unificado defendido pela CNTE, à luz do art. 206, VIII da CF-1988.
2. O PL nº 3.817/2020 limita-se aos/às Secretários/as Escolares, deixando o maior contingente de Funcionários/as sem a cobertura de piso salarial.
3. Os dois projetos foram propostos exclusivamente por parlamentares, podendo, em qualquer fase da tramitação, ser declarado o vício de iniciativa, uma vez que compete ao Poder Executivo enviar ao Parlamento projetos que onerem a administração pública e que regem as carreiras dos/das servidores/as.
4. Não preveem a complementação da União, podendo, por esse motivo, enfrentar contestações no Supremo Tribunal Federal – STF.
5. Foram analisados em Comissões de mérito da Câmara dos Deputados antes da promulgação da EC nº 128, que proíbe a transferência de encargos a entes subnacionais, e, junto com o argumento 4, poderão sofrer contestação no STF.
6. Ambos não exigem formação profissional técnica-pedagógica, nos termos dos artigos 61 e 62-A da LDB.
7. Estabelecem valores proporcionais ao piso do magistério, desconsiderando os níveis de formação e criando diferenciação por atividade laboral.
8. Um fixa reajuste anual com base no critério utilizado na Lei nº 11.738 (piso do magistério) e o outro utiliza o INPC, sendo que esses dois critérios encontram resistências dos dois lados (empregadores/as e trabalhadores/as).

A CNTE espera avançar no debate do piso e das diretrizes nacionais de carreira no âmbito do Fórum Permanente do Piso e de Valorização dos Profissionais da Educação, colegiado recriado pela Portaria MEC nº 1.086/2023, a fim de pressionar o Poder Executivo a enviar as propostas de regulamentação desses dois temas ao Congresso Nacional. Enquanto isso, a Confederação e seus sindicatos filiados atuarão no Congresso Nacional para aperfeiçoar os dois projetos supracitados, buscando aproximá-los de suas propostas, sobretudo da minuta de anteprojeto de lei aprovada na 2ª Plenária Intercongressual da CNTE, realizada em 2015. Contudo, a manifestação da União, por meio de um projeto de lei próprio, continua sendo indispensável para que as futuras leis não sofram contestações no Poder Judiciário.

Diretoria Executiva da CNTE

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 13 DE MAIO DE 2016^(*)

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, e na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e considerando a Emenda Constitucional nº 53/2006, que alterou no art. 206 da Constituição Federal de 1988 a expressão “profissionais do ensino” por “profissionais da educação”; a Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, que 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; a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que define a formação dos funcionários técnicos administrativos da educação como de conteúdo técnico-pedagógico, em consonância com a Lei nº 12.014, de 2009; o Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica; os Pareceres CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999, CNE/CEB nº 39, de 8 de dezembro de 2004, e CNE/CEB nº 16, de 3 de agosto de 2005; a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de novembro de 2005, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada da formação de profissionais do magistério, bem como o Parecer CNE/CES nº 246, de 4 de maio de 2016, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação publicado no Diário Oficial do União de 12 de maio de 2016, e

CONSIDERANDO que a consolidação das normas nacionais para a formação de funcionários para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis, etapas e modalidades, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;

CONSIDERANDO que a concepção sobre conhecimento e educação é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e adesarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática

do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

CONSIDERANDO a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e os conhecimentos, conteúdos e experiências articulados às áreas de formação e atuação dos funcionários (Secretaria Escolar; Alimentação Escolar; Infraestrutura Escolar e Multimeios Didáticos);

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada dos funcionários da educação básica nas áreas de formação e atuação destes (Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Multimeios Didáticos), tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática;

trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

CONSIDERANDO a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento profissional dos funcionários da educação básica;

CONSIDERANDO que as instituições educativas nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida aos funcionários da educação básica nas áreas de formação e atuação (Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Multimeios Didáticos) cujo eixo de atuação são os projetos pedagógicos e os diferentes processos de trabalho destes;

CONSIDERANDO que a ação educativa desenvolvida pelos funcionários, nas áreas de atuação (Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Multimeios Didáticos), se configura como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos e no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

CONSIDERANDO o currículo como o conjunto de conhecimentos e valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;

CONSIDERANDO a realidade concreta dos sujeitos que, nos ambientes e espaços educativos, dão vida às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos, cursos e atividades profissionais (Secretaria Escolar, Alimentação Escolar,

Infraestrutura Escolar e Multimeios Didáticos) devem ser contextualizados no espaço e no tempo e estar atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da e na escola, bem como possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional da educação, o estudante e a instituição;

CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental, constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia; além disso, que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais da Educação e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

CONSIDERANDO os movimentos em prol da construção da identidade dos funcionários da educação, buscando superar a invisibilidade social, subalternidade política e marginalidade pedagógica, subvalorização salarial e a indefinição funcional, ao afirmar seu papel de profissionais da educação e sua atuação técnico-pedagógica nas instituições de educação básica e nos sistemas de ensino;

CONSIDERANDO a importância do funcionário nas instituições de educação básica e nos sistemas de ensino nas áreas de atuação e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

CONSIDERANDO as perspectivas de articulação de projetos curriculares de nível superior com experiências de formação em nível médio, normatizadas na Área 21 da educação profissional;

CONSIDERANDO o trabalho coletivo dos profissionais da educação como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado.

Resolve:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, de Funcionários para a Educação Básica – identificados como Categoria III dos profissionais da educação a que se refere o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) –, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que os ofertam.

§ 1º Nos termos do § 1º do art. 62 da LDB, as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação e, neste contexto, dos funcionários da educação básica, para viabilizar o atendimento às suas especificidades dos profissionais nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

§ 2º As instituições de educação superior devem conceber a formação inicial e continuada dos funcionários da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), considerando as áreas de formação e atuação dos funcionários (Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos e outras reconhecidas pelo CNE), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

§ 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos funcionários da educação básica, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais e ao padrão de qualidade, considerando as áreas de formação e atuação dos funcionários (Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Multimeios Didáticos), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, dos Funcionários para a Educação Básica aplicam-se à formação para o exercício de atividades profissionais e pedagógicas articuladas às áreas de Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Multimeios Didáticos, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento e a integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

§ 1º Compreende-se a ação educativa desenvolvida pelos funcionários nas áreas (Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Multimeios Didáticos) como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização, na construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo e nos processos de trabalho na educação básica.

§ 2º O exercício da ação do funcionário da educação básica nas áreas mencionadas é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e o manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens,

tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação contextualizada desse profissional da educação.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada, articuladas a partir de uma base comum nacional, destinam-se à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para as áreas mencionadas a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando a assegurar a produção e a difusão de conhecimentos de uma determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva da atuação profissional com qualidade, favorecendo a gestão democrática, o trabalho coletivo e a avaliação institucional.

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições educativas e seus processos de trabalho, gestão e organização, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

§ 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais da educação (professores e funcionários) e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar, incluindo as áreas de formação e atuação dos funcionários, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica, envolvendo de maneira articulada os diversos processos de trabalho que se efetivam nas instituições educativas e nos órgãos de seus sistemas de ensino.

§ 3º A formação inicial e continuada para os funcionários da educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

§ 4º Os funcionários da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades pedagógicas, incluindo nas áreas mencionadas (Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Multimeios Didáticos) e outras a serem regulamentadas, e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

§ 5º São princípios da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

- I. formação dos profissionais da educação básica como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

- II. colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;
- III. garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de profissionais ofertados pelas instituições formadoras;
- IV. articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos e específicos segundo a natureza da função;
- V. reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e continuada dos profissionais da educação;
- VI. valorização do profissional da educação no processo educativo da escola, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação inicial e continuada, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
- VII. equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;
- VIII. articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;
- IX. compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria e qualificação do ambiente escolar; e
- X. reconhecimento do trabalho como princípio educativo nas diferentes formas de interações sociais e na vida.

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada para funcionários da educação básica, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, respeitadas as áreas de formação (Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Multimeios Didáticos) e outras a serem regulamentadas, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Parágrafo único. Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica e os sindicatos que desenvolverem atividades de formação continuada dos funcionários da educação básica, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, respeitadas as áreas de formação e atuação dos funcionários mencionadas no *caput*, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada.

CAPÍTULO II

DA FORMAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: BASE COMUM NACIONAL

Art. 5º A formação de profissionais da educação denominados funcionários para a educação básica (em suas etapas e modalidades) deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho técnico-pedagógico, respeitadas as áreas (Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Mídias Didáticas) que conduzem à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa garantir no projeto institucional de formação e nos respectivos projetos pedagógicos de cursos:

- I. a integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e à vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;
- II. a construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e ao aprimoramento do funcionário da educação básica, seus processos de trabalho e o aperfeiçoamento de sua prática educativa;
- III. o acesso às fontes de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os processos de trabalho nas áreas de formação e atuação dos funcionários e a reflexão sobre a educação básica;
- IV. as dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do funcionário da educação básica, respeitadas as áreas de

formação e atuação dos funcionários, por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação profissional e pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

- V. a elaboração de processos de formação em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;
- VI. o uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática profissional e pedagógica;
- VII. a promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo técnico-pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;
- VIII. a consolidação da educação inclusiva por meio do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;
- IX. a aprendizagem e o desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática pedagógica e profissional que favoreçam a formação, respeitadas as áreas de atuação dos funcionários, e estimulem o aprimoramento técnico-pedagógico das instituições.

Art. 6º A oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para a educação nacional, respeitadas as áreas de formação e atuação dos funcionários, assegurando nos cursos, presenciais e na modalidade EaD, a mesma carga horária, instituindo projeto institucional que garanta efetivo processo de organização e de gestão e relação adequada entre estudante e professor, bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudantes em consonância com os padrões de qualidade para a educação superior.

CAPÍTULO III

DO(A) EGRESSO(A) DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada de funcionários da educação básica deverá possuir um repertório de conhecimentos teóricos, práticos e habilidades, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja

consolidação se articula ao seu exercício profissional, respeitadas as áreas de formação e atuação dos funcionários, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

- I. o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;
- II. a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e técnico-pedagógica específica;
- III. a atuação profissional na organização das áreas de formação e atuação dos funcionários, bem como participação na construção do Projeto Pedagógico e da gestão de instituições de educação básica.

Art. 8º O PPC, em articulação com o Projeto Institucional de Formação, o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da formação técnico-pedagógica para a educação básica, a partir das áreas de atuação dos funcionários (Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Mídias Didáticas), garantindo ao estudante:

- I. estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como bibliotecas, serviços de alimentação escolar, secretaria, mídias e infraestrutura, incluindo salas, laboratórios, espaços recreativos e desportivos e salas multiuso;
- II. desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica, respeitadas as áreas de formação e atuação dos funcionários;
- III. planejamento e execução de atividades nos espaços formativos desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação;
- IV. participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como nas reuniões e órgãos colegiados;

- V. leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação técnico-pedagógica para a compreensão e a apresentação de propostas, dinâmicas e processos de trabalho, considerando as áreas de atuação dos funcionários;
- VI. cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam a atuação técnico-pedagógica e prática dos funcionários de educação básica, seus saberes e experiências profissionais, respeitadas as áreas de formação e atuação dos funcionários;
- VII. desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais e escolares, incluindo o uso de tecnologias educacionais, diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas, tendo por eixo as áreas de formação e atuação dos funcionários.

§ 1º Os sistemas de ensino e seus centros de formação, as instituições de educação básica e os sindicatos que quiserem atuar na formação continuada deverão elaborar seu projeto institucional de formação continuada, respeitando a legislação vigente e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de funcionários da educação básica.

§ 2º A concepção de formação assinalada, bem como a sua efetiva institucionalização pelas instituições formadoras, busca garantir que o(a) egresso(a) do(s) curso(s) superiores de tecnologia de formação inicial em nível superior para funcionários da educação básica esteja apto(a) a:

- I. atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II. compreender o seu papel nas instituições de educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada dessas e dos processos de trabalho nelas desenvolvidos;
- III. dominar os conteúdos específicos, pedagógicos e técnicos e as abordagens teórico-metodológicas articuladas aos processos de trabalho, respeitadas as áreas de formação e atuação dos funcionários;
- IV. relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação nos processos pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento de suas atividades profissionais;
- V. identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de

contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

- VI. demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;
- VII. atuar nos diversos processos de trabalho da educação básica, respeitadas as áreas de atuação e de formação do Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho, articulando-os à gestão e organização das instituições de educação básica, suas políticas, projetos e programas educacionais;
- VIII. realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os profissionais e seu processo de trabalho nas áreas de formação e atuação dos funcionários da educação básica e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;
- IX. utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos articulados às áreas de formação e atuação dos funcionários;
- X. estudar e compreender criticamente as Diretrizes Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício profissional dos funcionários da educação básica, respeitadas suas áreas de atuação como funcionários, entendidos como profissionais da educação.

§ 3º Os funcionários de educação básica que venham a atuar em escolas indígenas, na educação escolar do campo e na educação escolar quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

- I. promover o diálogo na comunidade em que atuam e nos outros grupos sociais, sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local;
- II. atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.

CAPÍTULO IV

DA FORMAÇÃO INICIAL DOS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais da educação básica, em nível superior, organizar-se-ão em:

- I. Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Secretaria Escolar;
- II. Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Alimentação Escolar;
- III. Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Infraestrutura Escolar;
- IV. Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Multimeios Didáticos.

§ 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial por meio de curso tecnológico para funcionários da educação básica, nas áreas mencionadas, articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no Capítulo II desta Resolução.

§ 2º Em vista da perspectiva de que todos(as) os(as) funcionários(as) da educação básica sejam profissionalizados(as), o Conselho Nacional de Educação acolherá, por meio de Resolução da Câmara de Educação Superior, novas áreas de formação e atuação educativa além das quatro discriminadas nesta Resolução.

§ 3º As Instituições de Educação Superior (IES), por meio de seu projeto institucional de formação, poderão estabelecer um eixo comum para os Cursos Superiores de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho direcionado à formação de funcionários, desde que garantida a diversificação da formação em uma das áreas mencionadas no art. 9º desta Resolução.

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer atividades profissionais na educação básica, especialmente no que se refere às áreas de formação e atuação dos funcionários e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Parágrafo único. A instituição formadora definirá, em seu projeto institucional, como os estudantes devem se vincular à(s) área(s) de formação oferecida(s): Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Multimeios Didáticos.

Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso tecnológico, garantindo:

- I. articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas, e as áreas de formação e atuação dos funcionários da educação básica em conformidade com o projeto institucional de formação inicial e continuada e Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do(s) curso(s) tecnológico(s) proposto(s);
- II. coordenação e colegiado próprios, com representações dos segmentos envolvidos, incluídos os estudantes, que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;
- III. interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados, incluindo as áreas de formação e atuação dos funcionários da educação básica;
- IV. projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área específica de atuação, seus fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias e experiências político-pedagógicas;
- V. organização institucional para a formação, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos estudantes em formação;
- VI. recursos pedagógicos, como biblioteca, laboratórios específicos em consonância com a(s) área(s) de formação, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;
- VII. atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e estudantes.

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão nos seguintes núcleos:

- I. núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, respeitadas as áreas de formação dos funcionários da educação básica, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

- a. princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos específicos e interdisciplinares, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade, tendo por eixo a conexão com as áreas de formação e atuação dos funcionários da educação básica;
 - b. princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;
 - c. conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de formação que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira e as especificidades da prática educacional e escolar e as áreas de formação e atuação dos funcionários da educação básica;
 - d. observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências profissionais dos funcionários nos sistemas de ensino e em instituições educativas em articulação com as áreas de formação e atuação dos funcionários da educação básica;
 - e. conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano, as práticas educativas e as áreas de formação e atuação dos funcionários da educação básica, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;
 - f. decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico- sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho técnico-pedagógico articulado às instituições de educação básica e às áreas de formação e atuação dos funcionários da educação básica;
 - g. pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
 - h. questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional dos funcionários da educação básica, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa às áreas de formação e atuação dos funcionários da educação básica;
- II. - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de formação e atuação profissional dos funcionários da educação básica, incluindo os conteúdos específicos, técnicos e pedagógicos, definidos no projeto pedagógico das instituições em uma das áreas de formação e atuação dos funcionários da educação

básica, em sintonia com os sistemas de ensino e as demandas sociais, o que deverá garantir na formação, entre outras possibilidades:

- a. pesquisa e estudo dos conteúdos específicos, técnicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, incluindo processos de trabalho dos profissionais da educação e especialmente dos funcionários da educação básica nas áreas de formação e atuação dos funcionários, bem como políticas de financiamento e avaliação da educação básica;
 - b. aplicação ao campo da educação, especialmente às áreas de formação e atuação dos funcionários da educação básica, de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico e o cultural, inerentes aos processos de trabalho e experiência dos funcionários da educação básica nas áreas de formação e atuação destes;
 - c. conhecimento e conteúdos técnico-pedagógicos das áreas de formação e atuação dos funcionários da educação básica em consonância com a legislação em vigor, as diretrizes nacionais e o plano de carreira destes profissionais;
- III. - núcleo de estudos integradores previsto no projeto institucional de formação e no respectivo PPC do curso, visando ao enriquecimento curricular do estudante, compreendendo a participação em:
- a. seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, extensão, cursos técnicos, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior;
 - b. atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e as instituições educativas, de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas de formação e atuação do funcionário da educação básica, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos técnico-pedagógicos;
 - c. mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;
 - d. atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social, os processos de trabalho e as instituições de educação básica.

Parágrafo único. A prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado são componentes obrigatórios da organização curricular dos Cursos Superiores de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO INICIAL DO FUNCIONÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR: ESTRUTURA E CURRÍCULO

Art. 13. Os cursos de formação inicial de funcionários para a educação básica, em nível superior, organizar-se-ão em:

- I. Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Secretaria Escolar;
- II. Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Alimentação Escolar;
- III. Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Infraestrutura Escolar;
- IV. Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Multimeios Didáticos.

§ 1º Considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, os Cursos Superiores de Tecnologia de que trata o *caput* estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares e terão, no mínimo, 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, compreendendo:

- I. 200 (duzentas) horas de prática como componente curricular, articuladas a um dos Cursos Superiores de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho mencionados, distribuídas ao longo do processo formativo, conforme o projeto institucional de formação e o projeto de curso da IES;
- II. 300 (trezentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, em um dos Cursos Superiores de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho mencionados, em
- III. consonância com a legislação vigente e com o projeto institucional de formação e o projeto de curso da IES;
- IV. pelo menos 1.700 (mil e setecentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do art. 12 desta Resolução, conforme o projeto institucional de formação e o projeto pedagógico de Curso

Superior de Tecnologia em Secretaria Escolar, em Alimentação Escolar, em Infraestrutura Escolar ou em Multimeios Didáticos;

- V. 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do art. 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da IES.

§ 2º Os Cursos Superiores de Tecnologia mencionados, direcionados à formação de funcionários para a educação básica, deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de formação destes profissionais (Secretaria Escolar, Alimentação Escola, Infraestrutura Escolar ou Multimeios Didáticos), seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas educacionais e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à área de formação dos funcionários da educação básica prevista no PPC do(s) curso(s) tecnológico(s) (Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Multimeios Didáticos).

§ 4º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no art. 12 desta Resolução.

§ 5º A prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado são componentes obrigatórios da organização curricular dos Cursos Superiores em Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho direcionados à formação de funcionários para a educação básica em uma das áreas de formação (Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar ou Multimeios Didáticos), sendo atividades específicas intrinsecamente articuladas entre si e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

§ 6º Para a formação de funcionários em exercício na educação básica, cabe à instituição de educação superior ofertante de Curso(s) Superior(es) de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho verificar a compatibilidade entre a área de atuação do candidato e a área de formação pretendida.

§ 7º Os cursos descritos no *caput* poderão ser ofertados a portadores de diplomas de cursos de graduação, independentemente da área de formação, cabendo à IES a definição, no seu projeto institucional de formação inicial e continuada e no PPC do(s) curso(s) tecnológico(s), dos critérios para o aproveitamento de carga horária dos cursos de graduação,

limitado ao aproveitamento máximo de 800 (oitocentas) horas para cursos afins e 400 (quatrocentas) horas para cursos em outras áreas.

§ 8º Os estudantes com exercício comprovado em uma das áreas de atuação dos funcionários da educação básica e que estiverem exercendo atividade regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 100 (cem) horas.

CAPÍTULO VI

DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 14. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima superior exigida aos processos de trabalho dos funcionários de educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político deste profissional.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos funcionários da educação básica que leva em conta:

- I. os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios das diferentes áreas de formação e atuação dos funcionários nos sistemas de ensino e nas instituições educativas de educação básica;
- II. a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência, à tecnologia, às práticas e às experiências técnico-pedagógicas decorrentes do exercício profissional dos funcionários da educação básica;
- III. o diálogo e a parceria com outros profissionais da educação e instituições competentes capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho técnico-pedagógico desenvolvido pelos funcionários da educação básica.

Art. 15. A formação continuada, na forma do art. 14 desta Resolução, deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas, oficinas, cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados à área de atuação dos funcionários da educação básica no âmbito dos sistemas e das instituições de educação básica.

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

- I. atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes, instituições de educação básica e sindicatos, incluindo desenvolvimento de projetos, oficinas e inovações pedagógicas, congressos, seminários, entre outros;
- II. atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria da atuação dos funcionários da educação básica em sua área de atuação ou correlata;
- III. atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;
- IV. cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, considerando as áreas de atuação dos funcionários da educação básica, em consonância com a legislação vigente e o projeto institucional de formação e pedagógico da instituição de educação superior;
- V. cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, considerando as áreas de atuação dos funcionários da educação básica, em consonância com a legislação vigente e com o projeto institucional e pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;
- VI. cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, considerando as áreas de atuação dos funcionários da educação básica, em consonância com a legislação vigente e com o projeto institucional e pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes);
- VII. curso de doutorado, por atividades formativas diversas, considerando as áreas de atuação dos funcionários da educação básica, em consonância com a legislação vigente e com o projeto institucional e pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

§ 2º A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá, no seu projeto institucional e pedagógico, as formas de desenvolvimento da formação continuada dos funcionários da educação básica, articulando-as às áreas de atuação destes e às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino.

CAPÍTULO VII DOS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA VALORIZAÇÃO

Art. 16. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos funcionários da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, formação em área específica de atuação na educação básica, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação desta Resolução e no projeto institucional de formação, no PDI, no PPI e no PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e instituições de educação básica.

§ 1º Os funcionários da educação básica compreendem aqueles profissionais que exercem atividades nas áreas técnico-pedagógicas e nas demais atividades pedagógicas, como definido no art. 3º, § 4º, desta Resolução.

§ 2º No quadro dos profissionais da educação dos sistemas e da instituição de educação básica, deve constar quem são os funcionários de educação básica, bem como a clara explicitação de sua área de atuação, formação, sua titulação, atividades e regime de trabalho.

§ 3º A valorização dos profissionais da educação, incluídos os funcionários da educação básica, deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício de suas funções, tais como:

- I. participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;
- II. reuniões pedagógicas na escola, participação em conselhos ou colegiados
- III. escolares;
- IV. participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho nos sistemas
- V. ou instituições educativas;
- VI. atividades de desenvolvimento profissional;
- VII. atividades técnico-pedagógicas e de integração com a comunidade local.

Art. 17. Como meio de valorização dos funcionários da educação básica, em suas áreas de atuação, nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares, asseverando-se:

- I. acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;
- II. fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos funcionários da educação básica;
- III. diferenciação por titulação dos profissionais da educação básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação *lato sensu*, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado;
- IV. revisão salarial anual dos vencimentos ou salários;
- V. manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade;
- VI. elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos funcionários da educação básica, com a sua participação;
- VII. oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional dos funcionários da educação básica e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades na educação básica.

CAPÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 18. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ERASTO FORTES MENDONÇA



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 11/08/2023 | Edição: 153 | Seção: 1 | Página: 41 Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro

PORTARIA Nº 1.574, DE 9 DE AGOSTO DE 2023

Institui o Grupo de Trabalho com a finalidade de avaliar a retomada e melhorias do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, resolve:

Art. 1º Instituir Grupo de Trabalho, de caráter consultivo, com a finalidade de avaliar a retomada e melhorias do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário.

Art. 2º O Grupo de Trabalho será composto por um representante titular e um suplente dos órgãos e das entidades seguintes:

- I. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Setec, que o coordenará;II Secretaria de Educação Básica SEB;
- II. Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino Sase;IV Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes;
- III. Fórum Nacional de Educação FNE;
- IV. Confederação dos Trabalhadores da Educação CNTE;
- V. Conselho dos Secretários Estaduais de Educação Consed;
- VI. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação Undime;
- VII. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Conif; e
- VIII. Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais Condetuf.

§ 1º Os representantes titulares e suplentes dos órgãos e das entidades relacionados no caput deverão ser indicados por seus respectivos dirigentes máximos ao titular da Setec, podendo ser substituídos a qualquer tempo.

Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior

SHN Quadra 01, Bloco F, Entrada A, Conjunto A, 9º andar - Edifício Vision Work & Live, Asa Norte – Brasília/DF CEP: 70.701-060 Telefone: (61) 3961-9832 - E-mail: *abmes@abmes.org.br* - Website: *www.abmes.org.br*

2º As indicações dos representantes titulares e suplentes deverão ser encaminhadas pela Setec ao Ministro de Estado da Educação, que emitirá ato de designação.

Art. 3º O coordenador do Grupo de Trabalho poderá convidar representantes de outros órgãos e entidades, públicos e privados, bem como especialistas de notório conhecimento na matéria, para participar de suas reuniões como colaboradores, sem direito a voto.

Art. 4º O Grupo de Trabalho se reunirá preferencialmente via webconferência, em caráter ordinário, quinzenalmente e, em caráter extraordinário, mediante solicitação aprovada pela maioria de seus membros.

§ 1º Os encaminhamentos e as proposições ocorrerão preferencialmente por consenso ou, quando este não for alcançado, por maioria simples.

§ 2º Caberá à coordenação do Grupo de Trabalho deliberar sobre os encaminhamentos e as proposições em caso de empate.

Art. 5º A participação no Grupo de Trabalho será considerada prestação não remunerada de serviço público relevante.

Art. 6º O apoio administrativo e os meios necessários à execução dos trabalhos do Grupo de Trabalho serão providos pela Setec.

Art. 7º O Grupo de Trabalho terá o prazo de duração de 90 (noventa) dias.

Art. 8º Após o término do prazo de que trata o art. 7º, a Setec encaminhará o relatório final para análise do Ministro de Estado da Educação, no prazo de 30 (trinta) dias.

Art. 9º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

CAMILO SOBREIRA DE SANTANA

Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior

SHN Quadra 01, Bloco F, Entrada A, Conjunto A, 9º andar - Edifício Vision Work & Live, Asa Norte – Brasília/DF CEP: 70.701-060 Telefone: (61) 3322-3252 - E-mail: *abmes@abmes.org.br* - Website: *www.abmes.org.br*

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ IN MEMORIAM



Jornalista Eliane Faccion (☆ 1949 † 2023)

Eliane Faccion, presente!

Eliane Faccion, jornalista e militante, foi colaboradora em vários jornais. Atuou na *Retratos da Escola* desde a sua fundação, com uma contribuição fundamental para o processo de consolidação da revista, periódico sindical indexado e de importância no campo. Competência e compromisso político marcaram a sua história. Eliane Faccion, presente!

► DIRETRIZES PARA
AUTORES/AS



CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO

Retratos da Escola (publicação quadrimestral da Escola de Formação da CNTE-Esforce), é uma revista que se propõe como espaço ao exame da educação básica e do protagonismo da ação pedagógica, no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações.

A revista publica apenas manuscritos originais. Nossa expectativa é receber textos que não tenham semelhança substancial com outros já publicados pelo/a proponente, seja em formato impresso, seja em formato eletrônico. É importante, também, que o artigo não seja submetido a nenhum outro processo editorial concomitantemente. No caso de dissertações e teses não publicadas, espera-se um trabalho de reescritura para que o texto não seja considerado como autoplágio.

Nosso projeto editorial contempla a publicação de manuscritos elaborados por autores/as convidados/as (dossiês, seções temáticas, ensaios críticos e entrevistas), bem como textos recebidos em regime de fluxo contínuo (relatos de experiência, resenhas e artigos). Os dossiês são resultado tanto de esforços de colaboradores internos – o Comitê Editorial da revista –, quanto externos – neste caso, resultante de propostas apresentadas e aprovadas por este mesmo comitê. Os artigos que compõem tais dossiês são assinados por autores e autoras de excelência, referências na área. Mesmo assim, como os artigos recebidos pelo fluxo contínuo, cada original é encaminhado a pelo menos dois pareceristas anônimos. A Editoria Chefe e o Conselho Editorial decidirão sobre a adequação de cada texto submetido e sobre o início ou não do seu processo editorial, além do aceite final.

Espera-se que os/as autores/as possuam o título de mestre/a. São bem-vindos também os trabalhos cujos autores e autoras atuam nos diferentes sistemas de ensino da Federação, nas organizações sindicais dos trabalhadores e trabalhadoras da educação e/ou que se mostrem ativos no campo das políticas educacionais. Cada texto não deve possuir mais do que quatro autores/as.

Categorias de artigos:

A Retratos da Escola está aberta ao recebimento de artigos acadêmicos vinculados à análise das políticas educacionais (sobretudo referentes à educação básica), relatos de experiências (de práticas pedagógicas, formação e valorização dos/as profissionais da educação), e resenhas (de obras significativas ao campo da Educação e Ensino). Os textos podem ser submetidos e publicados em português, espanhol e inglês.

Processo de avaliação:

Os originais devem ocultar o nome do ou da proponente e da instituição de origem, e pede-se a exclusão de quaisquer indícios dessas informações, assim como agradecimentos pessoais e autorreferências. Caso o artigo seja aceito, o autor ou a autora terá oportunidade de incluir essas informações.

As submissões serão apreciadas pelo Comitê Editorial previamente. Se aprovados, os textos serão encaminhados à avaliação por pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (blind review), onde os nomes dos/as pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também, perante estes/as, os nomes dos/as autores/as. Os/as pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor ou autora. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao/à parecerista para avaliação final.

Os quesitos que orientam a avaliação dos artigos são: originalidade, relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

Atenção:

1. Todos os textos devem ser enviados pelo nosso sistema de submissão online: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/user>
2. Os manuscritos devem reproduzir o padrão de formatação sugerido pelos templates de artigo e resenha disponíveis aqui e aqui;
3. Todos os metadados solicitados pelo sistema, para todas as modalidades de submissão, devem ser adequadamente preenchidos, sob pena de o texto não ser considerado.
4. Na submissão do manuscrito, os autores e autoras devem informar seu identificador ORCID (Open Researcher and Contributor ID).
5. Deverá ser observado o prazo de um ano entre as submissões, quer o manuscrito anterior tenha sido aceito ou rejeitado.
6. Além do texto, deve ser carregado no sistema, como documento suplementar e não junto ao texto, uma carta de identificação, contendo os seguintes dados:

- a. título e subtítulo do artigo;
- b. nome(s) do/a(s) autor/a(es/as);
- c. endereço, telefone e e-mail para contato;
- d. titulação e vínculo institucional;
- e. uma declaração atestando a originalidade do texto e a sua não vinculação a outro processo avaliativo/editorial.

APRESENTAÇÃO FORMAL DOS MANUSCRITOS

Resenhas

1. As resenhas devem apresentar obras (livros) cuja primeira edição em português tenha sido publicada nos últimos três anos, ou em língua estrangeira, nos últimos cinco anos, na área da Educação ou Ensino. Resenhas de obras de outras áreas serão aceitas desde que demonstrem importante diálogo interdisciplinar.
2. Extrapolando os limites de um simples resumo, a resenha deve proporcionar uma análise crítica da obra, seus impactos à área e sua inserção nos debates sobre o tema tratado, além do público ao qual se destina.
3. Os autores e autoras devem atentar às seguintes regras:
 - a. as resenhas devem ter até 15.000 caracteres (já considerando os espaços);
 - b. possuir título próprio em português e diferente da obra resenhada (caso sejam divididos em título e subtítulo o título deve conter até 47 caracteres e o subtítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
 - c. apresentar dados editoriais, formação do autor ou autora e sua relação com a obra resenhada, objetivos e metodologia, principais argumentos e conclusões;
 - d. caso sejam feitas citações, essas devem referenciar a página exata;
 - e. não deve haver relação de orientação estabelecida entre resenhista e resenhado/a.

Artigos e relatos de experiência

1. Não deve haver nenhum tipo de identificação autoral no corpo do texto.
2. Os textos deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados no processador de textos Word for Windows, estando em formato (.doc ou .docx).

3. No caso de artigos e relatos de experiência, os textos (incluindo título, resumos, palavras-chaves, notas e bibliografias) deverão ter entre 35.000 e 55.000 caracteres, incluindo espaços.
4. Cada manuscrito deve apresentar título, resumo, e de três a cinco palavras-chave no idioma em que foi escrito.
5. O resumo deve ter entre 150 e 200 palavras, e explicitar em um parágrafo, com objetividade: tema, marcos cronológicos e/ou espaciais, fontes, argumento principal do artigo e conclusões.
6. No preparo do original, deverá ser observada a seguinte ordem de estrutura:
 - a. título e subtítulo do artigo (caso sejam divididos em título e subtítulo, o título deve conter até 47 caracteres e o subtítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser de 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
 - b. resumos e palavras-chave;
 - c. introdução e demais seções;
 - d. considerações finais;
 - e. referências.
7. As imagens (tabelas, quadros, figuras, ilustrações, gráficos e desenhos) devem ser submetidas em arquivos separados do texto, como documentos suplementares, em alta resolução, formato JPEG, cor RGB. Tabelas e quadros devem vir em Word, e gráficos e planilhas em Excel, com indicação de títulos e fontes. Todas as imagens devem ser numeradas e legendadas, com indicação da fonte e acesso na legenda. Os e as proponentes devem apresentar permissão para uso de cada uma das imagens, ou indicar se gozam da condição de Domínio Público.
8. Traduções devem ser apresentadas no idioma do artigo no texto, e com o original no rodapé, precedido do/a autor/a da tradução (por ex.: “Tradução livre do autor:”).
9. Os seguintes itens devem ainda ser observados:
 - a. aspas duplas devem ser usadas apenas para citações com até três linhas, que devem figurar sem itálico;
 - b. aspas simples para palavras com emprego não convencional e para indicar citação no interior de citação de até três linhas;
 - c. as citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de 3,25 centímetros da margem esquerda, com fonte do tipo Times New Roman, tamanho 10 e sem aspas;

- d. itálico para palavras estrangeiras, neologismos e títulos completos de obras e publicações. O recurso do negrito não deve ser empregado como destaque, sendo seu uso restrito ao título do texto e subtítulos de seção;
 - e. as notas devem ser apenas explicativas e devem estar numeradas com algarismos arábicos no rodapé;
 - f. as referências bibliográficas devem ser feitas no corpo do texto em estilo AUTOR/A, data, página. Exemplo: (SILVA, 2007, p. 89);
 - g. as fontes das quais foram extraídas as citações devem ser indicadas no corpo do texto imediatamente após a citação.
 - h. entrevistas, informações verbais e dados arquivísticos devem ser citados em nota de rodapé e não incluídos nas referências. Solicita-se a não utilização de *Ibid* e *op. cit.*, mas a indicação completa da fonte sempre que for referenciada. No caso de fontes da pesquisa, deve-se informar o acervo ou a instituição em que se encontram os documentos analisados. As referências de informações verbais devem seguir o seguinte modelo: Fala de (inserir nome do/a autor/a), (nome do evento onde ocorreu a fala), (local), (data da fala). Exemplo: Fala do professor Sérgio Odilon Nadalin, professor na rede pública de ensino de Minas Gerais, Belo Horizonte, 05 mai. 1999.
 - i. as siglas devem suceder das denominações que abreviam, sendo destas separadas por travessão e não em parênteses. Ex: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd;
 - j. na primeira menção feita os/as autores/as, no corpo do texto, deve-se informar nome completo. Ex: "segundo, Leda Scheibe (2020)". E não: Ex: "segundo Scheibe (2020)";
 - k. pede-se aos/as autores/as que flexionem o gênero, evitando o masculino generalizante.
10. As referências bibliográficas efetivamente citadas no corpo do texto devem ser listadas em ordem alfabética, no final do artigo, relato de experiência ou resenha.
- a. na lista final de referências bibliográficas, o prenome das autoras e dos autores deve constar em todas as referências, e não apenas ser indicada a letra inicial;
 - b. até três autores/as, todos poderão ser citados - ver modelo de citação abaixo.
 - c. nas referências com mais de três autores/as, citar somente o primeiro, seguido da expressão *et al.*
 - d. a exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade dos autores e autoras dos trabalhos. A não observação das normas de referências e notas acarretará em devolução do artigo aos/as autores/as para seu ajuste, o que poderá resultar em atraso em sua publicação.

Segue abaixo padrão especificado a ser seguido:

Livro (um autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Citações no corpo do texto: (FRIGOTTO, 2006, p. 10).

Livro (dois autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia & OLIVEIRA, Suely de (Org.). Marcadas a ferro: violência contra a mulher. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Citações no corpo do texto: (CASTILLO-MARTÍN & OLIVEIRA, 2005, p. 28).

Livro (três autores)

OLIVEIRA, Dalila A.; PEREIRA JR, Edmilson. A. & CLEMENTINO, Ana Maria. Trabajo docente en tiempos de Pandemia. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2021.

Citações no corpo do texto: (OLIVEIRA, PEREIRA & CLEMENTINO, 2021, p. 30).

Livro (acima de três autores)

KOSELLECK, Reinhart et al. O conceito de História. São Paulo: Autêntica, 2013.

Citações no corpo do texto: (KOSELLECK et al, 2013, p. 97).

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.

Citações no corpo do texto: (MALDANER, 2007, p. 227).

Dissertações e teses

FERREIRA JR., Amarilio. Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Citações no corpo do texto: (FERREIRA JR., 1998, p. 227).

Artigo de periódico científico

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Citações no corpo do texto: (COÊLHO, 2008, p. 19).

Artigo de Jornal (assinado)

OTTA, Lu Aiko. Parcela do tesouro nos empréstimos do BNDS cresce 566% em oito anos. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 1 agosto de 2010. *Economia & Negócios*, p. B1.

Citação no corpo do texto: (OTTA, 2010, p. B1).

SCHWARTSMAN, Hélio. A vitória do Iluminismo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 18 mar. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/helioschwartzman/2018/03/a-vitoria-doiluminismo.shtml>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (SCHWARTSMAN, 2018).

Artigo de jornal e/ou matéria de revista (não assinado)

EXPANSÃO dos canaviais é acompanhada por exploração de trabalho. *Brasil de Fato*, São Paulo, 13 de nov. 2008. p. 5.

Citação no corpo do texto: (EXPANSÃO, 2008, p. 5).

Anais de eventos

NAPOLITANO, Marcos. Engenheiros das almas ou vendedores de utopia? A inserção do artista intelectual engajado no Brasil dos anos 1970. In: SEMINÁRIO 1964/2004 – 40 ANOS DO GOLPE MILITAR, 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: FAPERJ/7 Letras, 2004. p. 309-321.

Citações no corpo do texto: (NAPOLITANO, 2004, p. 315)

Leis e publicações oficiais

BRASIL. Ministério da Educação. Lei N. 9.394/1996. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

Citações no corpo do texto: (BRASIL, 1996, p. 12).

Entrevistas

BOURDIEU, Pierre. Le droit à la parole. Entrevistador: Pierre Viansson-Ponté. Le Monde, Paris, Les grilles du temps, 11 oct. 1977, p. 1-2.

Citações no corpo do texto: (BOURDIEU, 1977, p. 1).

Verbetes

DIDEROT. Autoridade política. In: DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean Le Rond. Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 37-44.

Citações no corpo do texto: (DIDEROT, 2015, p. 44).

Dicionários

DICTIONNAIRE de l'Académie Française. Paris: Les Libraires Associés, 1762. 4 ed.

Citações no corpo do texto: (DICTIONNAIRE, 1762).

Documentos encontrados na internet

HARRIOT, Thomas. Monn Drawnings. In: The Galileo Project. Disponível em: < http://galileo.rice.edu/sci/harriot_moon.html >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Citações no corpo do texto: (HARRIOT, 2020, s/p.).

CERVANTES, Miguel de. Les Advantures du fameux Chevalier Dom Quixot de la Manche et de Sancho Pansa son escuyer. Paris: Boissevin, 1650. Disponível em: < <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b52507162h> >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (CERVANTES, 1650).

Ressalta-se ainda que:

- a. autorreferências devem ser empregadas com parcimônia;
- b. os números de páginas devem sempre ser citados por completo (p. 455-457, e não 455-57, 455-7);
- c. são permitidas as expressões S.l. (sine loco, sem local indicado de publicação) e s.n. (sine nomine, sem indicação de editor), mas a data deve ser indicada, mesmo que de forma aproximada – [16--], [162-];
- d. obras em vias de publicação devem conter a indicação no prelo entre parênteses;
- e. deve-se indicar o ano de publicação da edição utilizada, não da edição original.

Casos não explicitados acima devem ser apresentados de acordo com a ABNT.
m a ABNT.

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Projeto Gráfico

Esta publicação foi elaborada em 19,5 x 26 cm, com mancha gráfica de 13 x 20,5 cm, fonte Palatino Linotype Regular 11pt., papel off set LD 75g, P&B, impressão offset, acabamento dobrado, encadernação colado quente.

Edição Impressa

Tiragem: 3.000 exemplares.
Gráfica e Editora Positiva Ltda.
Setembro de 2023.

ESCOLA PÚBLICA
LAICA PLURAL
GRATUITA
SEM VIOLÊNCIA

EU ACREDITO E VOU À LUTA

DESMILITARIZADA
DEMOCRÁTICA
DE QUALIDADE SOCIAL
COM PROFISSIONAIS
VALORIZADOS/AS
INTEGRAL E PARA TODOS/AS



CNE Confederação Nacional dos
Trabalhadores em Educação
www.cnte.org.br

Brasil

Filiada à
CUT
BRASIL

Internacional
da Educação

CEA

FNPE
Fórum Nacional de Políticas de Educação



RETRATOS DA ESCOLA

EDITORIAL

Pela valorização dos/as funcionários/as da educação básica pública
Leda Scheibe e Guelda Cristina de Oliveira Andrade

ENTREVISTA

Valorização de funcionários e funcionárias da educação básica: políticas e desafios da formação
Luiz Fernandes Dourado, João Antonio Cabral de Monlevade e Rosselini Diniz Barbosa Ribeiro

DOSSIÊ

Valorização de funcionários e funcionárias da educação básica
Luiz Fernandes Dourado, João Antonio Cabral de Monlevade e Rosselini Diniz Barbosa Ribeiro

Dimensões e desafios do quadro de funcionários/as das escolas públicas de educação básica no Brasil
Lúcia Maria de Assis, Thiago Alves e Gabriela Schneider

Financiamento escolar e valorização dos/das funcionários/as da educação básica
Eduardo Ferreira, João Antonio Cabral de Monlevade e Roberto Franklin de Leão

Desafios para a formação de funcionários/as da educação básica em nível superior
Rosselini Diniz Barbosa Ribeiro

Desafios e oportunidades para a formação de funcionários/as da educação básica
Gesuína de Fátima E. Leclerc, Cassandra Ribeiro Joye e Maria das Graças C. N. Silva

Cursos Técnicos do Profucionário: concepções e controvérsias
Dante Diniz Bessa

Formação do/a profissional de Apoio Administrativo Educacional na rede estadual do Mato Grosso
Karine Nunes de Moraes e Guelda Cristina de Oliveira Andrade

Oferta do Profucionário: a experiência do Instituto Federal de Goiás
Helen Perreira, Ruth Aparecida V. da Silva e Milton F. de Azara Filho

A (des)consideração de funcionários/as da educação básica nas produções científicas: uma discussão a partir do conceito de divisão social do trabalho
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e Sidinei Cruz Sobrinho

RESENHA

Saberes de um educador e pesquisador: política e gestão educacional
Allan Solano Souza

ESPAÇO ABERTO

Participação feminina no Congresso Pedagógico do Pará (1900-1901)
Ana Paula C. de Sousa, Alberto Damasceno, Monika de A. Reschke e Vivian da S. Lobato.

Plano Nacional de Educação 2014-2024: plano de carreira e os desafios frente à política de meritocracia
Marluce Silva Valente e Sívio César Nunes Militão.

Racionalidade neoliberal e trabalho docente: interferência da cultura performativa nas condições de trabalho de professores e professoras
Diego Bechi, Altair Alberto Fávero e Maria de Lourdes P. de Almeida

Possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 nos conteúdos obrigatórios da Educação Física escolar
Esterlandia Souza Castro e Maria Eleni Henrique da Silva

Formação continuada: perspectivas no contexto de um plano municipal de educação
Maria Nilceia de Andrade Vieira e Valdete Côco

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Luz, câmera e ação: expressões artísticas como instrumento transformador, uma experiência no Instituto Federal de Santa Catarina
Rose F. de Souza, Alexandre Vanzueta, Durlei Maria B. Rebelatto e Michele S. Valadão.

DOCUMENTOS

Funcionários da Educação: a luta por reconhecimento social e valorização profissional continua na CNTE e nos sindicatos de base e afiliados
Diretoria Executiva da CNTE

Resolução nº 2, de 13 de maio de 2016
Ministério da Educação

Portaria nº 1.574, de 9 de agosto de 2023
Ministério da Educação

IN MEMORIAM

Eliane Faccion, presente!
Comitê Editorial

DIRETRIZES PARA AUTORES/AS

