

Funcionários da educação

O caso do Brasil é singular?

JUÇARA M. DUTRA VIEIRA*

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

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

Aspectos da realidade brasileira

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Recortes internacionais

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[...]

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

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

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

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

Considerações finais

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

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

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

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

Notas

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

School employees *Is the Brazilian case singular?*

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

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

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

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

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

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

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

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