

História e construção da identidade

Compromissos e expectativas

JOÃO ANTONIO CABRAL DE MONLEVADE*

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

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

Introdução

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

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

O irmão coadjutor nos colégios jesuíticos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O escravo auxiliar das aulas régias e dos liceus

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

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

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

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

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

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

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

Os “apoios burocráticos” das escolas republicanas

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

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

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

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

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

Servidores clientelísticos, na democratização do acesso

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A luta pela identidade como educador assalariado

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

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

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

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

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

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

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

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

A construção do perfil de profissionais da educação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Rumo a uma nova identidade

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

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

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

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

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

Referências

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

History and construction of identity *Commitments and expectations*

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

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

Historia y construcción de la identidad *Compromisos y expectativas*

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

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

Histoire e construction de l'identité *Compromises et expectatives*

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

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