

Diretrizes de Carreira e Área 21

História e perspectivas

MARIA IZABEL AZEVEDO NORONHA*

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

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

Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A reflexão desfazendo o *fetichê*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Uma nova forma de administração escolar

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

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

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

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

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

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

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

Avanços e conquistas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O caminho para a identidade profissional

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

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

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

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

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

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

A construção da carreira

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusões

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

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

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

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

Notas

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Career Directives and Area 21

History and perspectives

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

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

Directrices de Carrière et Zone 21

Histoire et perspectives

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

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

Directrices de Carrera y Área 21

Historia y perspectivas

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

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