



Guelda Cristina de Oliveira Andrade

O PROFISSIONAL DE APOIO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO

Semeadura para o Trabalho Educativo



Guelda Cristina de Oliveira Andrade

**O PROFISSIONAL DE
APOIO ADMINISTRATIVO
EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO
Semeadura para o Trabalho Educativo**

1º Edição

**Gráfica Print
Cuiabá/MT
Outubro 2017**

© Copyright 2017 – by Guelda Cristina de Oliveira Andrade

AUTORA

Guelda Cristina de Oliveira Andrade

TÍTULO

O PROFISSIONAL DE APOIO ADMINISTRATIVO
EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO
Semeadura para o Trabalho Educativo

1ª EDIÇÃO

REVISÃO

Maria das Graças Martins da Silva

FOTO

Edevaldo José dos Santos

CAPA

Jadson Barbosa de Oliveira

DIAGRAMAÇÃO

Gonçalo Assunção Arruda

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A553p

Andrade, Guelda Cristina de Oliveira.

O profissional de apoio administrativo educacional e a formação: semeadura para o trabalho educativo./ Guelda Cristina de Oliveira Andrade. Cuiabá-MT: Print Gráfica e Editora, 2017.

ISBN 978-85-86422-72-0

1.Educação. 2.Apoio Administrativo Educacional.
3. Formação dos Funcionários. I.Título.

CDU 37

Cuiabá/MT - 2017



DEDICATÓRIA

*Dedico este estudo aos/às
trabalhadores/as da educação,
particularmente aos/às
Funcionários/as de Escola Pública
e com carinho especial para a D.
Terezinha, Marlene Hilário e Vera
Lúcia Ramos. Funcionárias da
educação que tive a honra de conviver
no início da minha vida profissional,
na escola São José em Pontes e
Lacerda-MT.*



AGRADECIMENTOS

Difícil ser sucinta, nos agradecimentos de um trabalho como este, tão simbólico para nós, Funcionários/as da educação. O debate aqui proposto pode parecer utópico, mas indago: O que seria do homem e da mulher, se não fossem os sonhos? Parte das conquistas da classe trabalhadora, um dia foi sonho, utopia, só a Luta e a Resistência foram capazes de torná-los realidade. Parto do princípio que sonhar e esperar é preciso!

Como parte da concretização deste sonho e dessa caminhada...

Agradeço à Cleuza Lopes e Santino por terem me apresentado o Sintep-MT.

Aos/às companheiros/as de militância pelos ensinamentos diários, especialmente ao companheiro Júlio César por me ensinar o que é “ser humano”.

À minha mãe por ter me dado a vida!

À minha irmã pelo amor

À minha família, base e referência de todo ser humano.

À minha Comadre Amiga, Edna Bernardo pela presença.

À minha amiga Jocilene Barbosa pelo companheirismo

Ao meu amigo e companheiro Edevaldo

José pela insistência sempre.

A cumplicidade da minha eterna orientadora, Prof.^a Dra. Maria das Graças M. da Silva, pois tivemos o que ela chama de “encontro de almas”.

Às minhas amadas filhas Thainá, Cássia,

Valentina e Izadora, fontes de inspiração para continuar a luta por um mundo melhor!

Ao meu amado companheiro Henrique Lopes por me ensinar a militar!

Ao meu Sindicato, SINTEP-MT por acreditar neste trabalho



SUMÁRIO

PPREFÁCIO	11
APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	21
1. O PROCESSO DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E DO TRABALHO EDUCATIVO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	33
1.1 AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL ...	34
1.1.1 Em questão o papel da universidade	39
1.2 A FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: referenciais teóricos	50
1.2.1 A formação na concepção marxista	63
1.2.1.1 A formação do profissional de AAE e a omnilateralidade ..	73
1.2.2 A formação do profissional de AAE no contexto internacional	84
1.2.3 A formação do profissional de AAE e a questão do acesso à educação superior.....	92
1.2.4 A formação como perspectiva de valorização na carreira do profissional de AAE	95
1.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA: referenciais teóricos	101

1.3.1	Gestão democrática na escola e no Brasil	101
1.3.2	Gestão democrática no contexto do neoliberalismo	110
1.3.3	Gestão democrática: a excepcionalidade de Mato Grosso	121
1.3.3.1	O profissional de AAE e a participação nos espaços democráticos da escola	137
2.	A HISTÓRIA DO PROFISSIONAL DE APOIO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL (AAE) E A BUSCA PELA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	147
2.1	A FORMAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DE AAE COMO DIREITO A SER DESVELADO	147
2.2	O PAPEL DO SINTEP-MT NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE AAE EM MATO GROSSO	154
2.2.1	Marcos legais da formação do profissional de AAE	158
2.3	A INVISIBILIDADE DO PROFISSIONAL DE AAE NAS PESQUISAS ACADÊMICAS	173
2.3.1	Produções publicadas pela Revista Esforce/CNTE acerca do funcionário da educação	179
3.	OS REFLEXOS DA FORMAÇÃO E DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO NO TRABALHO EDUCATIVO NOS ESPAÇOS DA ESCOLA: resultados da pesquisa....	189
3.1	O PERCURSO METODOLÓGICO	189
3.2	INDICADORES DA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PROFISSIONAL DE AAE EM MATO GROSSO ...	196

3.3 A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O TRABALHO EDUCATIVO DO PROFISSIONAL DE AAE NOS ESPAÇOS DA ESCOLA	198
3.3.1 O profissional de AAE, a formação na educação superior e a influência do SINTEP-MT	206
3.3.2 O profissional de AAE e a gestão democrática	209
3.3.3 O profissional de AAE e a não valorização em questão	215
3.3.3.1 O profissional de AAE e a invisibilidade social	219
3.3.3.2 O profissional de AAE e as condições de trabalho	223
3.4 O PROFISSIONAL DE AAE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DESENVOLVIDAS PELA SEDUC-MT	225
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	231
REFERÊNCIAS	237



PREFÁCIO

Este livro, da mestra Guelda Cristina de Oliveira Andrade, retoma a pesquisa, as análises e considerações sobre a temática, a partir de sua dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, sob a orientação da Prof.^a Dra. Maria das Graças Matins da Silva.

A formação do funcionário da educação, articula-se, efetivamente, à trajetória e vivência político-pedagógico da autora em dois importantes espaços que se inter cruzam: 1) na rede estadual de Mato Grosso, na condição de Técnica Administrativa Educacional (TAE), onde atua, tendo sido diretora de escola por duas gestões e participado, ativamente, no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (Cefapro) com formação continuada dos/as profissionais da área 21; 2) no Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (Sintep-MT), onde atua como secretária de funcionários/as e participa das discussões sobre esse segmento no Estado de Mato Grosso e, em âmbito nacional, na Confederação Nacional dos Trabalhadores/as da Educação (CNTE) e outros espaços de debate sobre esses profissionais, especialmente sobre a sua formação.

O livro, resultante de sua dissertação de mestrado, articula-se à sua trajetória, é marcado por processo investigativo rigoroso, com uma abordagem atual e de grande importância para a área de políticas e gestão da educação. Particpei de alguns momentos do percurso investigativo desenvolvido por Guelda, por meio de discussões sobre o tema. Ressalto, de modo particular, a participação no exame de qualificação de sua dissertação de mestrado, ocorrido em março de 2014. Nesse processo, Guelda participou de um dossiê especial da Revista *Retratos da Escola* da CNTE, por mim organizado como editor, sobre os funcionários da educação básica.

No estado da arte da educação brasileira, são raras as investigações sobre o profissional funcionário da educação básica e, sobretudo, sobre os processos de formação. Este livro contribui, sobremaneira, para o resgate histórico da formação desse profissional, desvelando as lutas e conquistas que se processaram nos últimos anos e que deslindaram um novo olhar sobre os profissionais da educação no Brasil.

É fundamental ressaltar a importância desses processos e dos movimentos que possibilitaram o reconhecimento do funcionário da educação básica, com formação técnico-pedagógica, como profissional da educação, resultado de muitas lutas e proposições desse segmento profissional. A alteração na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional é um exemplo, na medida que deu nova redação ao artigo 61, nos seguintes termos: “ Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Por essa definição, são profissionais da educação os professores e os trabalhadores da educação com formação técnica ou superior em área pedagógica ou afim. Essa mudança na LDB recontextualiza o que se entende por educação e redefine os diferentes profissionais que a constroem no cotidiano das instituições de educação básica. Tais avanços não desconsideram, todavia, as condições assimétricas de trabalho e de contratação dos funcionários da educação básica.

O livro de Guelda contribui para compreendermos esses processos e nos permite apreender o itinerário dessas lutas, com ênfase na formação desses profissionais, desde o projeto pioneiro implementado no Estado de Mato Grosso (*Arara Azul*) e seus desdobramentos na formação em nível médio e superior, bem como nas conquistas obtidas por essa

categoria.

Este estudo situa o segmento funcionário em sua articulação ao universo e processo educativo na educação básica a partir da intersecção entre a formação, a experiência, a profissionalização, os diferentes espaços educativos e a singularidade de cada processo de trabalho. A abordagem por ela desenvolvida encontra-se em consonância com a definição de valorização do profissional da educação, aprovada pelas Conferências Nacionais de Educação (2010,2014), a partir da articulação entre *formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho*. Destaco, ainda, o esforço desencadeado pela autora no sentido de mapear e analisar dissertações, livros e artigos científicos sobre a temática, com especial ênfase ao dossiê temático denominado *Funcionário de Escola: identidade e profissionalização* produzido pela revista *Retratos da Escola*, em 2009.

Após minuciosa análise do material identificado, a autora assumiu como recorte temático a problematização acerca da “*formação superior do profissional de AAE nos espaços da educação básica*, visando pesquisar a formação superior do profissional de AAE da escola de educação básica, de modo a compreender se ela contribui com o trabalho educativo e se fortalece a atuação do profissional nos espaços de poder na escola”.

Para aprofundar a temática, a autora apreende o contexto histórico, suas singularidades e particularidades, ressaltando na agenda educacional as políticas de formação dos funcionários da educação básica e a materialização desse processo na construção e afirmação de sua identidade como profissional da educação. A pesquisa sinaliza como eixo para o debate a premissa de que “*a formação é capaz de produzir no trabalho educativo*, pois este movimento evidencia a articulação entre a produção de conhecimento e a realização da educação”. Sem descurar dos demais aspectos que compõem a valorização do funcionário da educação básica, reflete, de maneira mais pormenorizada, sobre as políticas públicas de formação e seus desdobramentos no cotidiano das instituições de educação básica e no repensar do processo de trabalho e de poder em seu interior.

A autora situa “a) a política de formação na educação superior para o profissional de AAE, bem como a necessidade de uma formação específica que tenha ressonância com as demandas da escola pública; b) a atuação do profissional de AAE nos espaços de poder da escola pública frente à Lei de gestão democrática nº 7.040/1998”.

O tema da *formação superior do funcionário da educação* emerge a partir do itinerário da pesquisadora, suas inquietações, observações, levantamento da bibliografia, além da participação em processos de discussão e formação dos funcionários da educação básica. A pesquisa realizada teve por recorte os municípios de Pontes e Lacerda-MT e Comodoro, se orientou por importantes indagações “por que o potencial humano que existe na escola (segmento de funcionário) não é aproveitado? Qual a causa da participação incipiente do profissional no cargo de AAE? Como explicar a legislação, que *permite* o acesso desse profissional nos espaços de decisão, mas, ao mesmo tempo, a nega? “. Tendo por referencial teórico KOSIK (1976), MARX (2006, 2009), MANACORDA (2010, 2012); MINAYO (1994), MONLEVADE (2009), SAVIANNI (2005, 2012), entre outros, a pesquisa buscou situar o papel da formação em nível superior dos funcionários e o seu impacto nos processos de trabalho e atuação dos profissionais, considerando os espaços de participação e gestão democráticos das instituições. Buscou, ainda, identificar políticas de formação e valorização direcionadas a esse segmento pela Seduc-MT, no período de 1998 a 2013, a titulação e formação desses profissionais, bem como desvelar a visão e o papel do Sintep-MT sobre a formação em nível superior para esse profissional.

Nessa caminhada, discute a relação trabalho e educação articulada a uma visão omnilateral de formação, uma concepção ampla de gestão democrática, dialoga com a legislação em vigor e seus movimentos, apresentando, historicamente, o complexo cenário em que se encontram as lutas, as conquistas, os limites e as potencialidades, tendo por centralidade a formação em nível superior em universidades públicas. Em síntese, o leitor encontrará neste livro reflexões que contribuem para o repensar da educação básica e dos seus profissionais, tendo por eixo a importância da formação, em nível superior, dos funcionários da educa-

ção básica como elemento constitutivo e constituinte de sua identidade e atuação profissional.

Trata-se de obra que se articula ao movimento, desencadeado pela CNTE, de efetivação das novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos funcionários da educação básica, aprovadas pelo CNE, homologadas pelo MEC (Resolução CNE/CP 2/2016), envolvendo a discussão e efetiva participação de universidades e institutos federais de educação, que sinalizam para a valorização dos profissionais da educação. Este livro é um convite à reflexão sobre a formação, atuação e identidade dos profissionais da educação básica e, ao mesmo tempo, nos instiga a novas problematizações sobre a temática.

Luiz Fernandes Dourado

Professor Emérito e Titular da Universidade Federal de Goiás



APRESENTAÇÃO

Os registros sobre a existência de funcionários da educação, no Brasil, convergem para o século 16, tendo como referência a criação da primeira escola jesuítica, em 1549. Essa longevidade, entretanto, ao invés de produzir um processo crescente de valorização profissional, foi marcada por descontinuidades e retrocessos. A expulsão dos jesuítas, em 1759, pôs fim ao papel dos irmãos coadjutores, cujas especificidades das funções desempenhadas guardavam relação com a proposta pedagógica e com a estrutura organizativa das instituições educacionais. A autora examina o histórico dos funcionários da educação desde o Brasil Colônia, sempre dando relevo ao seu “trabalho educativo”, cujo reconhecimento ainda desafia estudiosos e militantes da temática da valorização dos profissionais da educação.

Guelda Cristina de Oliveira Andrade é funcionária da educação porque fez uma escolha profissional. Tornou-se mestra em educação porque fez outra escolha: a de ser, ao mesmo tempo, uma pesquisadora. Minha suspeita, porém, é a de que Guelda foi “escolhida” para desvendar as teias que aprisionaram, secularmente, os funcionários da educação em um espaço tão próximo e, paradoxalmente, tão distante das práticas educativas reconhecidas como tal.

Guelda exerce sua carreira em Mato Grosso, estado que deu duas contribuições importantes para as formulações da CNTE¹ sobre valorização profissional: a instituição de carreira unificada dos(as) profissionais da educação, nos anos 1990, e a execução do Projeto de Formação e Profissionalização dos Funcionários da Educação *Arara Azul*. Este projeto, idealizado pelo Sintep², em 1999, forneceu impor-

1 Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

2 Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso

tantes subsídios para o desenho do Profucionário³, política nacional instituída em 2007.

Imersa nesse contexto, a autora teve a perspicácia de perceber a importância da gestão democrática para o reconhecimento profissional dos funcionários da educação. Tornou-se, assim, uma das poucas diretoras de escola oriundas desse segmento profissional, cuja vivência contribuiu para um novo olhar sobre o ambiente escolar: o olhar de quem identifica que todos os espaços são educativos e neles, portanto, todos têm algum protagonismo.

Ao iniciar o mestrado, Guelda deu-se conta da escassez de estudos, no âmbito da universidade, sobre os funcionários da educação. Essa realidade reforçou a percepção de “invisibilidade” dos funcionários e do conseqüente desafio de conferir-lhes identidade profissional. O primeiro passo – e, por isso, não o único – é o da formação, condição básica da profissionalização. O passo, porém, é largo demais para ser assumido somente pelo movimento dos (as) trabalhadores (as) em educação. Nesse sentido, a autora inseriu um ator importante no título da dissertação que originou este livro: *O Profissional de Apoio Administrativo Educacional e a Formação: sementeiras para o trabalho educativo*

A legislação educacional definiu que a universidade brasileira tem a tríplice e indissociável função de ensino, pesquisa e extensão, atribuições todas elas compatíveis com as necessidades formativas dos profissionais da educação básica. Ao referir-se, especificamente, à universidade pública, a autora permite duas ilações: a possibilidade concreta de oferta dessa política pública e o papel que a universidade pública tem desempenhado, historicamente, como espaço de formulação contra-hegemônico às políticas redutoras de direitos identificadas no texto (terceirização do trabalho dos funcionários, visão patrimonialista do Estado, precarização e privatização de serviços públicos, e outras).

3 Programa de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública

A discussão sobre o papel da universidade, aliás, faz parte do primeiro capítulo deste livro, cujo foco é a formação do funcionário da educação em nível superior. A autora estabelece nexos entre essa formação e o trabalho educativo nos diferentes espaços da escola. No segundo capítulo, a formação aparece “como direito a ser desvelado”, desafio para o qual concorrem as formulações, articulações e suporte político do Sintep-MT e da CNTE, cujas estratégias contribuíram para a instituição de políticas para a carreira e para o reconhecimento profissional, inclusive por meio de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O terceiro capítulo, que constitui a parte empírica, apresenta a metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados e sua contribuição para identificar os reflexos da formação superior no contexto escolar.

As categorias empíricas produzidas pela pesquisa foram a *formação*, a *profissionalização*, as *condições de trabalho*, a *valorização profissional* e, como contraponto, a *invisibilidade social* dos funcionários. No cenário onde todas interagem, a autora recorreu à categoria da *gestão democrática* como princípio e como processo de compartilhamento de poder. Como categorias próprias do método dialético, a autora ancorou seu estudo nos conceitos de *contradição*, *mediação* e *totalidade*, procurando identificar as múltiplas faces de seu objeto para reconstituí-lo em uma nova inteireza, ainda que provisória.

Se nenhum estudo é definitivo, alguns são fundamentais para a continuidade das investigações sobre o tema. O livro tem essa virtude, em primeiro lugar pela consistência teórica e metodológica. O(a) leitor(a) comprovará essa qualidade acadêmica, que aumenta a capacidade de influência do pensamento sistematizado sobre a temática. Em segundo, porque, sem perder a objetividade, o trabalho é revelador da experiência da autora, ela própria funcionária de escola e estudiosa de seu fazer.

Outros pesquisadores poderiam ter incursionado pelo tema e, certamente, o farão, enriquecendo uma discussão tão necessária para a construção permanente da educação de qualidade como direito da população brasileira. No caso da Guelda, o privilégio de estar no cen-

tro do debate, a capacidade de leitura do contexto e a oportunidade de cursar um mestrado em reconhecida universidade pública não lhe deixaram escolha. Sua inquieta curiosidade levou-a para um caminho sem volta: o da reflexão, que não dispensa a militância, e o da militância, que não abdica da reflexão.

Juçara Dutra Vieira

Doutora em Políticas Públicas e Gestão da Educação

Ex-presidente da CNTE

INTRODUÇÃO

O livro que apresento resulta de uma pesquisa em nível de mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), tendo como tema central o trabalho educativo desenvolvido pelo profissional que atua na educação básica, no cargo de Apoio Administrativo Educacional⁴ (AAE) da rede estadual de Mato Grosso, a partir da formação na educação superior.

Ao iniciar esse diálogo é pertinente ressaltar que o segmento de funcionário da educação⁵, vinculado à categoria da educação básica, refere-se a um rico campo para pesquisa. Parte-se da ideia de que esse profissional produz educação no universo escolar e que o trabalho educativo por ele desenvolvido poderia ser abordado sob diversas lentes – a formação, a experiência, a profissionalização, os diferentes espaços educativos da escola e a singularidade de cada atuação profissional, etc., como um leque de possibilidades para pesquisas.

No entanto, a produção de pesquisa sobre o tema é escassa, conforme mostra o levantamento realizado no banco de teses e dissertações da Capes, da mesma forma que em artigos científicos. Excepcionalmente,

4 Não há consenso no movimento sindical e entre os/as funcionários/as no cargo de Apoio Administrativo Educacional (AAE) sobre essa nomenclatura, tendo em vista que esse/a profissional, ao concluir um curso técnico profissionalizante, automaticamente, se torna técnico na área para a qual se profissionalizou. Assim, compreendo que o plano de carreira de Mato Grosso deveria considerar essa nomenclatura como uma situação transitória na carreira, até que o/a funcionário/a se profissionalize e possa se enquadrar na carreira definitivamente como técnico em alimentação escolar e em infraestrutura escolar.

5 A nomenclatura funcionário da educação (antes funcionário de escola, conforme retrata o Dossiê Funcionário de escola: identidade e profissionalização) foi debatida no Encontro Nacional de Funcionários/as, realizado em Maceió-AL, no ano de 2013, e aprovada no Congresso da CNTE realizado, em janeiro de 2014.

até o ano de 2009, localizei duas dissertações. Uma de autoria de Francisco das Chagas Firmino do Nascimento, denominada “Os funcionários da educação: da constituição da identidade à ação como co-gestores de escolas”, concluída em 2006. A outra de autoria de Maria Madselva Ferreira Feiges, concluída em 2003, cujo título é “A dimensão educativa do trabalho dos funcionários da educação na perspectiva do projeto-político-pedagógico da escola pública: limites e possibilidades”. Também localizei produções do professor João Monlevade, que se propõe a um debate político sobre os cargos e as funções de fundamental importância para os avanços adquiridos. Outro material pesquisado refere-se a uma produção exclusiva, ou inédita, feita pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), por meio da revista Dossiê Retratos da Escola, em 2009, publicada semestralmente pela Escola de Formação da CNTE – ESFORCE, cujo tema é *Funcionário de Escola: identidade e profissionalização*.

A pesquisa aqui apresentada, apesar das limitações de produções relacionadas ao tema, propõe-se a problematizar *o reflexo da formação superior do profissional de AAE nos espaços da escola*. Nesse debate, proponho-me a pesquisar a formação superior do profissional de AAE da escola de educação básica, de modo a compreender se contribui com o trabalho educativo e se fortalece a atuação desse profissional nos espaços de poder na escola. Finalmente, intenciona ressaltar o movimento contraditório nas políticas públicas de formação para o profissional em questão.

Entendo que não é pertinente abordar a formação de funcionário sem observar em que cenário político e econômico foi possível avançar na garantia de direitos para esse profissional, ou seja, faz-se necessário utilizar a dialética para compreender esse fenômeno na aparência e na essência, na sua constituição de totalidade, nas condições objetivas em que ele se insere. A partir dessa reflexão, Frigotto explica: “Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular.” (FRIGOTTO, 2000, p. 72).

Nesse movimento dialético, faz-se imperioso compreender que o

fortalecimento das políticas públicas de formação é capaz de contribuir com a produção do trabalho educativo desenvolvido pelos/as funcionários/as da educação, visto que esse profissional não está apenas na condição de receptor, mas de produtor do conhecimento. A partir do seu mosaico de vida, assume a postura de sujeito capaz de recriar, de produzir novas realidades, conceitos e propostas educativas. É possível afirmar que ele renova seu fazer cotidiano. Portanto, o eixo do debate está centrado no que a formação é capaz de produzir no trabalho educativo, tendo em vista que esse movimento evidencia a articulação entre a produção de conhecimento e a realização da educação.

Dessa feita, a centralidade da pesquisa está na formação e/ou na ausência de formação específica para o profissional em questão, o efeito de tal formação no trabalho educativo, nos espaços de poder na escola. Embrenha-se nas políticas públicas de formação com o objetivo de refletir acerca da estreita relação entre a formação e a produção da educação, sempre com a preocupação de relacionar dialeticamente os fatos, no espaço e no tempo.

Para compreender o trabalho educativo desenvolvido pelo funcionário da educação, o texto destaca: a) a política de formação na educação superior para o profissional de AAE, bem como a necessidade de uma formação específica que tenha ressonância com as demandas da escola pública; b) a atuação do profissional de AAE nos espaços de poder da escola pública diante da Lei de Gestão Democrática nº 7.040/1998.

É oportuno explicar que o tema da *formação superior do funcionário da educação* está intimamente ligado à minha trajetória pessoal e profissional, inicialmente porque sou Técnica Administrativa Educacional (TAE) na rede estadual de Mato Grosso. Ou seja, sou funcionária da educação básica efetiva e atuei como diretora de escola pública por duas gestões, nos biênios 2006-2007 e 2008-2009, experiência que me permitiu desenvolver um olhar sobre os aspectos administrativos e pedagógicos da escola. Após esse período, fui para o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPRO/2010-2012), Polo de

Pontes e Lacerda, atuar com a formação continuada⁶ dos/as profissionais da área 21⁷ e/ou Eixo Profissional Tecnológico de “Apoio Escolar”, nas escolas públicas. Paralelo ao trabalho desenvolvido no CEFAPRO, atuo como Secretária de Funcionários/as no Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP-MT), o que me permite fazer parte da Coordenação Estadual do Profucionário, representar o SINTEP-MT no Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente, no Conselho Nacional de Entidade (CNE) e na Confederação Nacional dos Trabalhadores/as da Educação (CNTE), espaços em que debatemos propostas de formação para os profissionais da educação, em nível estadual e nacional, que podem ser absorvidas e efetivadas pelo Ministério da Educação (MEC).

A partir da atuação e/ou observação nesses espaços de debate e de um trabalho de conclusão de curso de especialização, finalizado em 2010, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), por meio do programa do Governo Federal “Escola de Gestores”, apropriei-me de informações que despertaram maior curiosidade e incômodo em relação ao processo de formação desse profissional diante das necessidades da escola pública. A partir das inquietações e da minha atuação como militante, busquei o mestrado na UFMT, com o objetivo de pesquisar determinados questionamentos que me perseguem desde o tempo em que atuei como gestora da Escola Estadual São José, no município de Pontes e Lacerda-MT.

A pesquisa foi realizada nos municípios mato-grossenses de Pontes e Lacerda e Comodoro, ambos localizados na região oeste do estado. A escolha das escolas para a pesquisa deve-se a um diálogo com a assessora

6 Projeto de formação desenvolvido pelo CEFAPRO/SEDUC nas escolas públicas, cuja demanda parte da realidade e dos desafios apontados pela própria escola.

7 No catálogo de cursos profissionalizantes havia 20 áreas profissionais, e a partir da Resolução 05/2005 da SEB/MEC, foi criada mais uma área profissional, denominada área 21, com seis habilitações: técnico em alimentação escolar; técnico em infraestrutura escolar; técnico em secretaria escolar; técnico em multimeio didático escolar; técnico em secretaria escolar; técnico em biblioteconomia; e técnico em orientação comunitária.

pedagógica de Pontes e Lacerda, professora Rosa Maria Nunes Pereira, e da minha observação como profissional e militante.

A delimitação do estudo sobre a formação superior do profissional de AAE reflete principalmente minha passagem pela direção da escola. Nesse período, pude observar diversos espaços da escola e compreender a educação no sentido macro. Se a educação não se resume apenas à sala de aula e se todos os espaços da escola são educativos, logo aqueles que constituem esse ambiente também são sujeitos envolvidos com o processo educativo, seja como educadores/as ou como educandos/as. Porém, o que mais provocava indagações era a atuação tímida do/a funcionário/a nos espaços da escola. O comportamento deles/as era uma mistura de medo, rejeição, timidez, autoexclusão, revolta e às vezes agressividade. Essa postura refletia na atuação (ou na não atuação) desse profissional no Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), que na maioria das vezes possuía uma participação simbólica⁸, e na própria prática profissional.

Ao dialogar com o grupo de funcionários nos momentos de reuniões específicas os relatos e desabafos eram sempre no sentido da exclusão: *não somos respeitados aqui; ninguém nos ouve; somos desrespeitados pelos alunos e por alguns professores também; já nos disseram que se o aluno colocar o lixo no cesto ficaremos sem o nosso serviço, porque quem vai sujar para nós limpamos?* Nos espaços de formação, no momento do debate, também expunham as angústias, os questionamentos quanto à formação insuficiente e a não valorização profissional. As reclamações eram sempre dessa natureza, e, na medida em que tinham alguma contribuição a fazer, eram tomados pelo medo de se manifestar e serem ridicularizados. Expressões e/ou situações dessa natureza provocavam-me sensação de impotência.

Na atuação como formadora da área 21 no CEFAPRO a percepção era a mesma, ou seja, ouvia outros profissionais com afirmativas pejorativas, como: “esse povo do apoio não quer nada com nada.” No sindicato

8 A explicitação do termo participação simbólica consta no capítulo I.

também havia os momentos de frustração e de falta de compreensão das situações. A contradição se fazia presente na fala de alguns diretores do sindicato ao questionarem a busca desse profissional pela formação na educação superior e pela valorização profissional.

Assim, a partir da experiência como gestora de escola pública, como formadora da área 21 no CEFAPRO e como militante no SINTEP-MT, tive acesso a um observatório vivo do trabalho educativo do funcionário da educação. A vivência nesses espaços me despertou para indagações como: por que o potencial humano que existe na escola (segmento de funcionário) não é aproveitado de forma adequada? Qual a causa da participação incipiente do profissional no cargo de AAE? Como explicar a legislação, que *permite* o acesso desse profissional nos espaços de decisão, mas que, ao mesmo tempo, a nega?

O que me causava indignação, sobretudo, era a adaptação, o desencanto, a frustração, a entrega dos/as funcionários/as a essa realidade perversa de forma natural, como se a realidade estivesse cristalizada, fosse imutável. A constatação desses episódios remeteu a uma reflexão que, igualmente, me mobilizou: “A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas.” (KOSIK, 1976, p. 15).

Ao mesmo tempo em que a vivência nesse espaço me trazia satisfação por contribuir direta e/ou indiretamente com a formação desses profissionais, gerava ansiedade por perceber o desejo deles de sair da invisibilidade, tornando-se protagonistas no espaço da escola. Nesse sentido, a busca pela formação superior perpassa o desejo de se tornarem sujeitos pensantes *do e sobre* o processo educacional.

Essas questões me desafiaram a buscar o mestrado, buscar o mundo da pesquisa pelos seguintes motivos: a) levar o debate do curso superior específico para o funcionário de AAE para a academia; b) produzir material que possa contribuir com a formação desse profissional, visto que o conhecimento é construído; c) comprovar ou desconstruir o pressuposto de que o ensino superior pode ou não contribuir de alguma forma com o

trabalho educativo e/ou fortalecer a atuação do/a funcionário/a nos espaços de poder da escola.

Bem, o objeto estava explicitado desde o início, com alguns ajustes necessários, porém definido diferentemente do caminho teórico-metodológico, que foi laborioso em sua construção. Primeiro, pelo tempo restrito do mestrado; segundo, pela limitação de pesquisa e/ou produção nessa área; e, por fim, porque esse trabalho é abrangente por pretender examinar duas frentes de análise: a do *trabalho* e da *formação*, ou seja, a *formação do trabalhador de AAE*. Porém, o que foi construído se configura fruto de muita leitura, muito debate, longos monólogos, muita reflexão, num movimento de faz, desfaz e refaz.

O problema de pesquisa que norteou o presente trabalho assim está delimitado: Como a formação na educação superior produz reflexos no trabalho educativo desenvolvido pelo profissional de apoio administrativo educacional na escola?

Compreendo, a partir daí, que há um entrelaçamento de temas principais: a formação do trabalhador, as políticas educacionais e a organização da sociedade. A partir dessa pauta, a pesquisa foi se construindo. Para orientar a investigação, defini as questões de pesquisa da seguinte forma:

- 1- Quais são as evidências de que a formação na educação superior fortalece a profissionalidade e o trabalho educativo desenvolvido pelo profissional de AAE, considerando a atuação nos espaços democráticos da escola (CDCE, gestão, participação na construção do Projeto Político Pedagógico – PPP – e Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE)?
- 1- Quais as políticas de formação e valorização a SEDUC-MT desenvolveu no período de 1998 a 2013 para o profissional do AAE?
- 1- Qual a visão e o papel do SINTEP-MT sobre a formação na educação superior do profissional de AAE?

Cabe esclarecer sobre o termo *reflexo*, que, por si só, revela e/

ou se manifesta como movimento. Silva (1999), ancorada nos estudos de Cheptulin (1994), afirma que o reflexo não se produz passivamente, como no espelho, nem de forma estática, mas de forma ativa e criativa. Fundamenta-se numa formação material que é, ao mesmo tempo, refletora e refletida, decorrência da ação bilateral, interativa entre fenômenos diversos.

A forma e/ou os procedimentos adotados para a coleta de dados tiveram como referência as questões de pesquisa antes delineadas, o que se apresenta no Quadro 1.

Quadro 1 – Questões da pesquisa, estratégias, critérios, instrumentos, sujeitos da amostra

Questões de pesquisa	Estratégias e critérios para obtenção dos dados	Instrumento de coleta dos dados	Sujeitos da pesquisa e amostra
<p>1) Quais são as evidências que a formação na educação superior fortalece a profissionalidade e o trabalho educativo desenvolvido pelo profissional de AAE, considerando a atuação nos espaços democráticos da escola (CDCE, gestão, participação na construção do PPP e PDE)?</p>	<p>a) Análise da legislação nacional e estadual: leis, decretos, portarias, resoluções, apontando o que se refere à formação do funcionário após a LDB nº 9.394/96;</p> <p>b) Análise de atas de reuniões, documentos e/ou projetos que comprovem ações educativas diferenciadas que contribuam com o processo educativo;</p> <p>c) Entrevistas com três escolas, sendo que em duas as gestoras são professoras (uma licenciada em Letras e outra em Matemática) e na terceira escola a diretora é profissional de AAE (profissionalizada com formação na educação superior em Pedagogia). Assim, o público-alvo para as entrevistas assim se constituiu: três gestoras de escola, sendo uma efetiva no cargo de AAE, e duas efetivas no cargo de professora; três funcionárias de AAE que possuem formação superior; e três funcionárias que não possuem formação superior</p>	<p>Documentos e entrevistas</p>	<p>Profissionais da educação nos cargos de AAE, diretoras de escola, um profissional da SEDUC-MT e um militante do SINTEP-MT</p>

2) Quais políticas de formação e valorização profissional a SEDUC-MT desenvolveu no período de 1998 a 2013 para o profissional AAE?	Análise do Plano Estadual de Educação e Plano Nacional de Educação	Entrevistas semiestruturadas e documentos	Secretária de Estado de Educação
3) Qual a visão e o papel do SINTEP-MT sobre a formação, especialmente da educação superior do profissional de AAE?	Análise de atas de reuniões	Entrevistas e documentos	Presidente do SINTEP-MT

Fonte: Organizado pela autora

Os dados foram organizados em três etapas: 1) *definição inicial* (documentos e entrevistas): fez parte desse processo escolher o material e organizá-lo de forma preliminar; 2) *classificação*: a partir do material selecionado e colhido realizaram-se leituras a fim de compreender o contexto e as palavras-chave relacionadas, bem como definir categorias analíticas e empíricas, de forma interativa, numa compreensão das partes para o todo e do todo para as partes; 3) *análise*: implicou num movimento complexo, inclusive por considerar o silêncio dos entrevistados. Esse momento final pode ser comparado a um balé, no qual o teórico e o empírico, o abstrato e o concreto, complementam-se para que o resultado possa ser satisfatório, no sentido de dar resposta ou tornar-se um *(re)começo*. Aqui, nessa fase, o trabalho vai se constituindo passo a passo, como se constrói uma “colcha de retalhos” (MINAYO, 2012, p. 26).

A escolha das categorias do estudo deu-se de forma processual, ou seja, foram definidas antes, durante e após o trabalho de campo, nos momentos de análise dos dados. É importante ponderar que a escolha pelo materialismo histórico-dialético, como guia e inspiração, foi um grande desafio. Desafio que me colocou em um ritmo frenético de estudos, que não está concluído tendo em vista a complexidade do método. A partir desse ritmo de estudos e da exigência metodológica, apropriei-me de de-

terminadas categorias de análise da dialética, que representam os conceitos fundantes da base teórica da pesquisa e que fortalecem o entendimento do fenômeno e o contexto em que se encontra.

As categorias *empíricas* geradas pela pesquisa foram: *formação, valorização, profissionalização, condições de trabalho, gestão democrática, invisibilidade social*. Dessas, foi eleita como categoria prioritária⁹ a *formação*. As demais foram articuladas à categoria *formação*, pretendendo um diálogo ampliado.

Para continuar a análise e entender os significados dos dados empíricos foi necessário buscar como fonte de inspiração, e/ou como suporte à compreensão, as categorias analíticas *contradição, totalidade e mediação*. A partir desse movimento, passei a observar o trabalho educativo com o olhar de pesquisadora, examinando a aparência, a essência, o todo e as partes em articulação, a estrutura, os condicionamentos, com o objetivo de conhecer e/ou esmiuçar todos os aspectos possíveis do objeto de estudo, pois “a característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo.” (KOSIK, 1976, p. 13).

No primeiro capítulo, principio uma discussão acerca do papel social da universidade, dada a sua responsabilidade em promover e ofertar a formação na educação superior. Na sequência, estudo os referenciais teóricos da formação, numa concepção marxista e omnilateral da formação, utilizando Marx (2006, 2009), Manacorda (2010, 2012) e Saviani (2005, 2012) como principais referências para debater e explorar o conceito de educação e formação humana sob a ótica do trabalho educativo. Na ocasião, situei a formação do funcionário da educação no contexto internacional, precisamente na América Latina, dialoguei acerca do acesso do profissional de AAE à educação superior, ancorada no conceito de Silva e Veloso (2013), apresentei a demanda da formação na educação superior para o profissional de AAE em Mato Grosso, bem como da formação como perspectiva de valorização na carreira do mesmo profissional.

Para esse debate, parti do princípio da gestão democrática, visto

⁹ É a categoria que assume a centralidade da investigação.

que o foco do estudo está no que a formação na educação superior pode produzir e/ou refletir no trabalho educativo nos diferentes espaços da escola. Assim, discorri acerca do referencial teórico da gestão democrática, desde os anos de 1980, perpassando pelos efeitos do neoliberalismo, até chegar à excepcionalidade de Mato Grosso, no “chão” da escola pública de educação básica. Apresentei quadros com legislação, resolução, portarias, expondo o profissional de AAE com o que possui de benefício em termos de carreira e quais as limitações e possibilidades presentes.

No segundo capítulo, abordo a formação do profissional de AAE como direito a ser desvelado. Nesse momento, apresento a trajetória histórica do profissional em questão, desde o período jesuítico até a atualidade, e dialogo acerca do papel da CNTE e do SINTEP-MT na formação do referido profissional como fomentadores e articuladores de políticas públicas. Ainda exponho os marcos legais da formação do/a funcionário/a da educação, aponto a sua importância para a carreira e para a constituição da identidade¹⁰ profissional, bem como ressalto a invisibilidade desse profissional nas pesquisas acadêmicas.

No terceiro capítulo, apresento a metodologia utilizada para a coleta dos dados empíricos e realizo a análise dos dados, evidenciando as categorias empíricas. Nesse capítulo, busquei apresentar os reflexos da formação na educação superior no espaço da escola, os efeitos da profissionalização do profissional de AAE e a necessidade da oferta da formação numa concepção marxista, preferencialmente nas universidades públicas.

Por fim, na conclusão, apreendi que a formação superior é necessária ao profissional de AAE, dada a relevância da produção do trabalho educativo nos espaços da escola e nos espaços democráticos, como na gestão da unidade escolar e no CDCE. Em relação ao estado de Mato Grosso, confirmei que a única política de formação desenvolvida refere-se ao projeto Sala de Educador, entretanto, na prática, ele está voltado ao

10 Sobre a categoria “identidade”, nos limites teóricos do estudo que se apresenta, não foi possível aprofundamento, tendo em vista sua complexidade.

atendimento do profissional docente, o que significa que o profissional de AAE está incluído de forma simbólica no projeto de formação continuada desenvolvido pelo estado. Nesse caso, o SINTEP-MT assume o papel que lhe cabe no processo, que se configura em provocar o governo do estado de Mato Grosso por meio da SEDUC-MT e as Instituições de Educação Superior a assumirem a responsabilidade na oferta da formação específica ao profissional de AAE, na perspectiva de uma educação integral e de uma sociedade justa e solidária.

1. O PROCESSO DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E DO TRABALHO EDUCATIVO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

O motor do meu estudo, a condição absoluta de nele progredir é a luta entre a ignorância e o desejo de superá-la; é a contradição entre a consciência que tenho de minha ignorância, e a vontade que tenho de sair dela.

Politzer

O presente capítulo propõe um debate acerca do acesso do profissional de AAE à formação na educação superior, buscando compreender qual a influência e/ou importância dessa formação *no* ou *para* o trabalho educativo desenvolvido por esse profissional no espaço da escola, numa perspectiva marxista e omnilateral da formação. Busquei investigar a formação superior com vistas a fortalecer a atuação desse profissional nos espaços de poder na escola por meio da gestão democrática, na atuação como gestor de escola pública e como conselheiro no Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE). Para isso, introdutoriamente, se fez importante entender o papel da universidade, tendo em vista que essa instituição se constitui na provedora da formação em nível superior, que se destaca por suas características. Para tal construção, apoio-me no princípio da gestão democrática como fio condutor para o debate em torno da necessidade da formação na educação superior para o profissional em questão como fonte de produção do trabalho educativo.

1.1 AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A universidade brasileira tem sido causa de muitos debates, suscitando diferentes interpretações acerca do seu papel na sociedade. Para inserir a questão é imperioso compreender sua realidade, criação, organização, bem como a correlação de forças diante da conjuntura neoliberal, no contexto das reformas que o regime implementou. Portanto, o ponto de partida para o debate não pode ser o fenômeno de estudo em si, analisado de forma descontextualizada, mas é preciso compreender que é parte de um todo complexo. Desse ponto de vista, da totalidade, “compreende-se a dialética da lei e da casualidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção e assim por diante.” (KOSIK, 1976, p. 33).

Silva (2008, p. 51), com base nas pesquisas de Cunha (1989), afirma que o debate acerca da criação de universidades no Brasil perdurou por longo tempo, abrangendo o período colonial, o imperial e o início da República. Vários foram os fatores que colaboravam com isso, sendo um deles a centralidade da Universidade de Lisboa. Assim, o primeiro curso superior no Brasil data de 1572, na Bahia, criado pelos jesuítas, que deixaram fortes marcas na educação brasileira; mas após a sua expulsão, em 1759, o sistema educacional desenvolvido por eles (seis cursos superiores, com 300 alunos) se desintegrou.

O reino português organizou sede no Brasil em 1808 e se instalou no país. Com ele, foi criado um marco de referência para o ensino superior que se baseava em faculdades isoladas. Nesse sentido, voltava-se para a formação profissional. No período, a universidade destinava-se à pequena parte da elite que seguia para Coimbra em busca dessa formação. No final do século XIX, vislumbravam-se os primeiros passos rumo à industrialização, em razão da abolição da escravidão, da inauguração da República e da chegada de imigrantes estrangeiros. A partir desse contexto político, foram criadas as primeiras faculdades privadas, cujo foco era atender as demandas de escolarização da população que estava se organizando nas cidades.

Inicialmente, a universidade brasileira foi influenciada pelo modelo napoleônico e pela educação jesuítica, cujo foco era *livresco* e o “conhecimento tomado como algo posto, indiscutível, como pronto e acabado, [...] usando-se a memorização como operação essencial do processo de aprendizagem” (ANASTASIOU, 1997, documento não paginado), e o professor um mero repassador do conteúdo inquestionável, voltado à reprodução do conhecimento, sem incentivo a descobertas. O foco estava na preparação de mão de obra, no ensino profissional; portanto, as escolas se organizaram de forma isolada, dissociando o ensino da pesquisa.

Considero importante abrir um parêntese para dialogar sobre a diferença entre as universidades. Nessa linha, Anastasiou¹¹ (1997) tomou como referência os modelos francês e alemão, conforme os estudos de Court (1976), que, para desenvolver suas pesquisas, agrupou as universidades em famílias de modelos e realiza uma comparação entre os grupos, que denomina família humboldtiana e família napoleônica. Ainda define critérios de análise acerca da instituição, sua organização e suas transformações, buscando estabelecer um conceito. Nesse sentido, verificou que na família humboldtiana, na sua essência, destaca-se a *busca desinteressada da verdade*, além de que a pesquisa se dá de forma natural, sem expectativa do que será feito com o resultado (se instrumental, se com teor político, econômico ou qualquer outra condição). Em tal prisma, a ciência se define fundamentalmente como um caminho do autoconhecimento do homem e da mulher, para chegar a sua total e plena autoconsciência. O autor considera essa uma forma de exercício do intelecto, de maneira crítica e consciente, da qual deriva a compreensão de que o maior grau de autociência é ao mesmo tempo o maior grau de desenvolvimento e perfeição do homem. Por sua vez, na família napoleônica a ciência é compreendida como forma de controle e domínio do universo natural e social, portanto, está a serviço do desenvolvimento e do progresso. Dessa feita, o domínio do conhecimento representa gerar controle dos processos

11 O documento não foi paginado, tratando-se de uma distribuição em fotocópia pela autora num evento da UFMT, sem publicação em periódico. Portanto, nas próximas citações será citado apenas o nome da referida autora e o ano do trabalho.

naturais e sociais, contexto no qual a ciência é julgada por seus resultados e/ou sua eficácia (ANASTASIOU, 1997).

A partir dessas duas concepções pode-se concluir que existem graus diferentes de autonomia nas universidades. Para Anastasiou (1997), o modelo humboldtiano possui total autonomia diante do Estado e da sociedade civil, uma vez que a ciência é que explica o próprio Estado, diferente do modelo napoleônico, que dele está a serviço. Assim, é possível concluir que o modelo humboldtiano representa um artesanato, construído de forma espontânea e criativa, sem padrões pré-fixados.

No Brasil, a educação superior chegou de forma tardia, comparando-se aos países latino-americanos de origem espanhola, dando origem a uma universidade elitista e conservadora. A primeira universidade federal foi criada só em 1920, no Rio de Janeiro, e a segunda no estado de Minas Gerais, ambas com inspiração no modelo napoleônico, pautando-se na formação para o trabalho. Só em 1930, a partir do rompimento com o grupo político (família real), inicia-se um novo modelo econômico, com vistas ao desenvolvimento urbano. Essa nova organização teve influência no ensino superior. Na nova realidade econômica e social, as universidades iniciaram o desenvolvimento da pesquisa, porém de forma incipiente.

O esforço para modernizar a universidade e a tentativa de colocar o país nos trilhos do desenvolvimento, ainda que de forma embrionária, fez com que a luta por dias melhores continuasse. Assim, durante o Governo Provisório, a Reforma Campos concede uma relativa autonomia às universidades, concluindo-se que, naquele momento, não seria possível conceder autonomia de fato, de modo que a questão fica em aberto (FÁVERO, 2006). Em contrapartida, cria-se a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, com as seguintes finalidades, apontadas no Decreto nº 6.283/34:

- a) promover, pela pesquisa, o programa da ciência; b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam

ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida; c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres (art.2º). (FÁVERO, 2006, p. 24).

A Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 e extinta em 1939, foi idealizada por Anísio Teixeira, possuindo uma vocação científica, diferentemente das universidades existentes até então. Ela foi criada como uma instituição pautada na formação profissional, na produção do conhecimento e na produção científica e cultural, com visão de futuro, moderna, com vistas à intelectualidade do homem e da mulher. Para atingir esse objetivo, apesar de todos os conflitos enfrentados, entre 1935 e 1936, conseguiu organizar o corpo docente, inclusive buscando na Europa professores para compor as áreas do conhecimento em que se considerava não haver no Brasil profissional capacitado para atuar. No entanto, por questões políticas e ideológicas, cujo objetivo era manter a ordem e a alienação do povo brasileiro, a Universidade do Distrito Federal (UDF) foi extinta.

Entre os anos de 1940 e 1950 começa a se desenhar nas universidades a luta por autonomia interna e externa, porém a questão não era simples. Mesmo depois do Estado Novo, e tendo as universidades uma “autonomia decretada”, a realidade não se torna tão diferente, tendo em vista o jogo político, nem sempre democrático. Nesse período, o movimento estudantil se fazia presente, por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE), no movimento da Reforma Universitária no Brasil. A UNE marcava presença nos seminários, apresentando suas propostas nos debates e se posicionando contra o perfil elitista e arcaico da instituição universitária. Assim, a entidade defendia:

a) autonomia universitária; b) participação docente e discente na administração universitária, através de critério de proporcionalidade representativa; c) adoção do

regime de trabalho em tempo integral para docentes; d) ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas; e) flexibilidade na organização dos currículos. (FÁVERO, 1994, p. 150-151 *apud* FÁVERO, 2006, p. 29).

Fávero (2006, p. 29) aponta que nos anos de 1960, a Universidade do Brasil (UB), dentre outras, buscara elaborar planos de reforma estrutural; assim, o Conselho Universitário designa uma comissão para tratar a questão. Desse trabalho resultou um documento, denominado *Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil*. Em junho de 1963, essas diretrizes são aprovadas pelo Conselho Universitário, entretanto, com o golpe militar de 1964, sua implantação foi negada.

Ainda nesse período, com a turbulência promovida pelo golpe militar, algumas medidas oficiais foram adotadas em relação à universidade. Uma medida referia-se ao plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado nos acordos MEC/USAID; a outra ao Plano Atcon¹² (1966); e a terceira ao Relatório Meira Matos (1968). Tais acordos propunham a reforma da educação superior, conforme feito em outros países da América Latina.

Nesse contexto, percebe-se a clara influência norte-americana na Reforma Universitária de 1968. A implantação do modelo empresarial deixa explícitas as parcerias entre educação e mercado de trabalho, a dimensão técnica e administrativa do processo da reestruturação do ensino superior e a alteração no regime de trabalho dos docentes. Assim, tal reforma legislou acerca do ensino superior, tendo como referência o padrão de universidade com exigência de ensino, pesquisa e extensão. Contudo, Sguissardi (2006b) considera “que ela [a Universidade] pode ser inter-

12 Rudolf Atcon, um norte-americano da Agency International Development (AID), teve a incumbência de orientar a implantação de uma nova estrutura universitária baseada no modelo empresarial, com objetivo de rendimento e eficiência e a construção de um suporte institucional para a execução de decisões militares em direção ao proplado do Brasil Grande, injetada pelos interesses estrangeiros nos discursos governamentais. Sobre isso, ver “Plano Atcon e Comissão Meira Mattos: construção do ideário da universidade do pós-64”, de Vania Regina Boschetti. Universidade de Sorocaba, em Revista HISTEDBR On-line.

pretada pelo modelo neohumboldtiano”, visto que a ausência de controle, acompanhamento e condições objetivas para a qualificação docente para a pesquisa fizeram com que apenas as universidades que tivessem sistemas de pós-graduação consolidados assumissem o modelo de pesquisa proposto pela Reforma. O autor ainda afirma que parecem ter sido criadas “ilhas de pesquisas ou meias universidades de pesquisa.” (SGUISSARDI, 2006b, p. 364 *apud* SILVA, 2008, p. 56).

A Constituição de 1988 aprovou, como referência para o sistema, o modelo universitário de produção de pesquisa integrada ao ensino, apesar das Comissões de Alto Nível e o Grupo Executivo de Reformulação do Ensino Superior (GERES) defenderem um modelo dual de instituição universitária, no qual havia as universidades de excelência (de pesquisa) e as de ensino (que dividiam espaço com as faculdades).

Compreende-se que, nos anos de 1970 e 1980, a educação superior, apesar dos paradoxos, se destacou com a presença de trabalhos ancorados em pesquisas universitárias. Porém, é possível perceber certo retrocesso nos anos de 1990, “período neoliberal”: a universidade parece retornar ao seu modelo inicial, baseada apenas no ensino, tendo um período de retração nas pesquisas, em razão da insuficiência de recurso financeiro.

Para Fávero (2006), parte significativa dos professores entende que os problemas na universidade não são apenas de ordem técnica, possuindo “também um caráter marcadamente acadêmico (incipiência na pesquisa) e político (incipiência de ideologia política), exigindo assim, análise e tratamento específico.” (FÁVERO, 2006, p. 34). Em meio aos pormenores, de modo geral, podem ser considerados positivos os avanços na educação superior, embora permeados por contradições.

1.1.1 Em questão o papel da universidade

A universidade é considerada uma instituição importante na sociedade devido ao seu papel social. Diante disso, indago: Qual é o papel e/ou função da universidade na sociedade contemporânea? A questão ga-

nha força e sentido em virtude de novos parâmetros que essa instituição tem assumido, podendo se tratar de uma mudança de identidade, tendo em vista o entrelaçamento com demandas de mercado.

Essa possibilidade está relacionada aos ventos neoliberais que sopram na economia mundial e promovem reformas sobre a agenda educacional dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, alterando o conceito do que seja público e do que seja privado, além de incentivar o comércio educacional “[...] em conformidade com as exigências inalteráveis *da lógica global* de um determinado sistema de reprodução.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25, grifos do original). Nessa direção, o neoliberalismo se apresenta sob a lógica do Estado mínimo, retirando a prioridade do bem público a favor do privado e estabelecendo parcerias com o setor do capital. Assim, o objetivo do neoliberalismo se configura em:

Privatizar empresas estatais e serviços públicos, por um lado; por outro, “desregulamentar”, ou antes, criar novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados. O Estado deveria transferir ao setor privado as atividades produtivas em que indevidamente se metera e deixar a cargo da disciplina do mercado as atividades regulatórias que em vão tenta estabelecer. (MORAES, 2001, p. 35).

O autor ainda afirma que a ideologia neoliberal prega o desmantelamento da organização dos Estados nacionais na função de provedor, porém transfere essas “[...] regulações (construções de normas, regras e leis) para uma esfera maior: as organizações multilaterais como G7, a OMC, o Banco Mundial e o FMI [...]”, esse último dominado pelos banqueiros dos países capitalistas. Os reflexos dessa organização ressoam nas instituições públicas, submetidas a um modelo empresarial; nesse sentido, prega-se a formação técnica em detrimento da formação humana e/ou integral, tendo em vista a necessidade de mão de obra “especializada” em curto prazo e de baixo custo.

Sintonizado com essa análise, Coêlho (2011) entende que o ensi-

no superior tem privilegiado a dimensão profissionalizante da formação, considerada por ele uma visão rasa e estreita do processo de formação. Como consequência, tem reduzido o ensino de graduação, os currículos e as aulas meramente à formação profissional dos estudantes.

É a partir da visão de mercado que a educação se torna um mantra nos planejamentos internacionais. Assim, “a necessidade de melhores qualificações educacionais e de treinamento em habilidades é evidente na maioria dos países industrializados, particularmente no que diz respeito aos grupos mais pobres.” (GIDDENS, 1999, p. 119). Fica, pois, evidente o foco na formação técnica para a classe menos favorecida, sob o argumento ilusório de que a educação pode reduzir as desigualdades sociais.

Ressalte-se que na sociedade contemporânea a busca pelo conhecimento científico e técnico adquire centralidade a partir de um contexto em que, com rapidez, as coisas se tornam obsoletas. O modismo movimentava o consumo, sendo exigidos novos conceitos incessantemente, visto que a mais nova descoberta ou o produto mais recente posto no mercado podem significar vantagem competitiva. “O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas.” (HARVEY, 1989, p. 151). Assim, universidades e institutos de pesquisa competem por pessoal ou pela vaidade de patentear um novo produto ou o resultado de determinada pesquisa.

A esse respeito, Catani (2008, p. 206) entende que a universidade deve ser livre, diversa, que a formação intelectual deve ser para além do mercado. “A Universidade deve ter voz na sociedade, ela não pode simplesmente atender às demandas do mercado de maneira automática, porque não é preparada para isso.” (CATANI, 2008, p. 206). No entanto, pode e deve dialogar com ele (o mercado) uma vez que ela (a universidade) gera conhecimento e/ou pesquisa de ponta, assim está apta para os desafios impostos pela sociedade. O autor ainda entende que é a sociedade que a financia, por isso deve estar preparada para dialogar, quando necessário.

Na visão de Coêlho (2011), é da universidade a função de formar jovens e adultos capazes de (re)criar, (res)significar a realidade, compro-

metidos com um projeto de sociedade voltado à pesquisa, ao ensino e à extensão, com vistas a uma formação pautada nos valores humanos de forma integral. Nesse sentido, deve formar:

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

Todavia, a universidade não pode ser definida apenas por um nome que pode ser aplicável a qualquer instituição. Ela possui uma essência, representa certo padrão de desempenho, um determinado nível de respeito que construiu ao longo da história e “[...] se destina a satisfazer as necessidades do desenvolvimento da humanidade. Porém, se configura como instituição da atividade intelectual.” (PEREIRA, 1994, p. 44). Dessa feita, a universidade pode ser considerada a “[...] manifestação do pensamento, a aquisição, a elaboração e a renovação de um novo saber. É, ainda, a busca da sabedoria, da cultura universal, da pesquisa da verdade.” (PEREIRA, 1994, p. 44).

A partir da década de 1990 a educação superior no Brasil sofre mudanças radicais, induzidas pelos organismos multilaterais, que se tornam forças dominantes que influenciaram a organização da instituição universitária a partir do processo de mundialização da economia. A educação superior, portanto, cumpre dois papéis importantes, no contexto da chamada acumulação flexível: “desenvolve competências e prepara trabalhadores para o mercado de trabalho e gera conhecimentos novos e inovação para o processo de competição das empresas, dos países e regiões econômicas.” (HARVEY, 1994 *apud* CATANI, 2010, p. 17).

O autor ainda compreende que a universidade tem sido induzida pelas “[...] políticas públicas de educação superior a subordinar-se a uma

lógica externa, perdendo paulatinamente a autonomia para se auto definir¹³, [...] como espaço de luta pela distinção universitária, autoridade científica e poder acadêmico-científico.” (CATANI, 2010, p. 19).

Hoje, a universidade pode ser compreendida como:

Uma instituição que integra cada vez mais, a estrutura de poder social, sobretudo vinculando-se a projetos de governo e/ou de desenvolvimento econômico e/ou social. Nessa estrutura, em cada tempo-espaço, ela se produz. Essa produção, na modernidade, é marcada por estratégias de conservação ou de subversão da ordem ou da realidade social. Valendo-se do modelo napoleônico e humboldtiano, a universidade ampliou seu relacionamento com a sociedade, com o Estado e com o mercado, ora para acentuar a reprodução [...], ora para formular ou vincular-se a projetos de transformação social. Vivenciando esse dilema, muitas vezes, acaba comprometendo ou negando sua própria existência. (CATANI, 2010, p. 21).

A partir desse diálogo acerca do conceito e da função da universidade no contexto do neoliberalismo, da economia flexível, se faz importante compreender a reforma da educação superior no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) e no governo Lula da Silva (2003-2010). Nesse sentido, apresento reflexões, considerando o movimento dialético da realidade. Assim, Ferreira (2012, p. 457) afirma:

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) levou o processo de “modernização” conservadora (racionalidade administrativa e eficácia quantitativa) iniciado pelo governo Collor de Mello (1990 – 1992) e de Itamar Franco (1992 – 1994)¹⁴. No governo FHC, ocorreram medidas de ajustes estruturais e fiscais, bem como reformas orientadas para o mercado, visando a

13 Nessa direção, Sguissardi (2009) argumenta que a universidade no Brasil estaria assumindo uma perspectiva neoprofissional, heterônoma e competitiva.

14 Em relação ao discurso da “modernização da universidade”, Chauí explica que o referencial era “criar a universidade de serviços, baseada na docência e pesquisa de resultados.” (2001, p. 166).

integração do Brasil à economia mundial, ao mesmo tempo em que se enfatizava o novo papel atribuído ao mercado para alocação dos recursos e se diminuíram as funções do Estado como provedor dos serviços.

Autores, como Cunha (2003), entendem que a proposta de FHC para a educação superior se destacou pela preponderância do papel a ela atribuído, cuja base vem do novo estilo de desenvolvimento, que afirmava a necessidade de se estabelecer parceria entre o público e o privado na forma de gestão e de financiamento. Nesse sentido, o objetivo era racionalizar a administração, gastar menos. Para isso, se fazia necessário atribuir *certa autonomia* às universidades, a exemplo de condicionar o recebimento de recurso financeiro ao resultado da avaliação de desempenho (CUNHA, 2003, p. 39 *apud* FERREIRA, 2012, p. 458).

Nesse contexto, fica explícito que a universidade nos anos de 1990 foi marcada pela reforma na educação superior, que desencadeou uma perversa readequação nas instituições universitárias, orientadas por políticas educacionais atreladas ao modelo mercadológico e à virtude da eficácia e competitividade. Nasce, então, um novo projeto pedagógico para a educação brasileira, a partir das demandas do mercado internacional, sob a influência de organismos multilaterais.

É nesse contexto que a LDB foi aprovada, com um viés neoliberal, ou, pelo menos, permeado por dualidades. Cabe destacar o Art. 44, que permite: “I-cursos sequenciais por campo do saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino.” (BRASIL, 1996, p. 29). A Lei 9.394/96 não discrimina como deve ser essa abrangência, assim fica quase impossível acompanhar o que é ofertado e como é ofertado. Por sua vez, o Art. 45 define que a “educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com vários graus de abrangência ou especialização.” (BRASIL, 1996, p. 30). Também essa questão fica disciplinada de forma genérica, abrindo possibilidades de fortalecer a oferta de ensino pelas IES privadas, consequentemente, fra-

gilizando as públicas.

Apenas o Artigo 52 disciplinou as características da universidade: “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano [...]” (BRASIL, 1996, p. 31). O referido artigo qualifica as condições que uma instituição deve atender para ser considerada uma universidade. Representam, portanto, um esforço do legislador para traduzir em termos práticos e “operacionais” o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

As dualidades presentes na legislação remetem às seguintes reflexões gerais:

Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes. Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *feitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados. (MÉSZÁROS, 2008, p. 26, grifos do autor).

A par dessa reflexão, em síntese, Ferreira (2012) entende que no governo FHC outras medidas foram tomadas no sentido de reestruturar a educação superior com caráter mercadológico. Vale ressaltar: a) Lei nº 10.260, de 7 de dezembro de 2001, que dispôs sobre o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES). Essa lei possibilitou, de forma indireta, o empréstimo de recurso público no âmbito das instituições privadas; b) Lei nº 10.168, de 29 de dezembro de 2000, que estabeleceu o Programa Estímulo à Interação Universidade Empresa para o Apoio à Inovação, que tratou das parcerias entre universidades, centros de pesquisa e setor privado; c) Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vetos que apontavam

a transferência de responsabilidade do poder público para a sociedade no financiamento da educação.

A partir dessa exposição entende-se que no governo de FHC o objetivo era fazer da universidade pública um serviço público não estatal. Isso fica perceptível pelas ações que promoveu ou desenvolveu, a exemplo de: redução do financiamento para a manutenção das instituições federais, no período de 1995 a 2001; promoção do Estado como regulador, ao invés de provedor da educação superior pública e gratuita; estímulo às privatizações dos bens nacionais; estímulo à rivalidade e/ou competição entre as universidades, visando à garantia de verba; incentivo às parcerias público-privado; promoção de um modelo de formação para atender, sobretudo, o mercado de trabalho; implementação de um sistemas de avaliação competitivo e suporte para o financiamento das IES públicas. Enfim, nesse horizonte de (des)apropriação do que é público, as instituições universitárias receberam um olhar pragmático, e, com isso, de certa forma, tenderam a distanciar-se da inserção social.

A reforma na educação superior do governo Lula (2003-2010) foi marcada pela promulgação de decretos e leis, num movimento que indicava mais prorrogação do que suspensão das políticas para a educação superior, em relação ao governo FHC, embora os recursos financeiros destinados às instituições federais de educação superior tenham aumentado no período de 2004-2006. Assim, entre outras estratégias de governo, Lula lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que abrange a educação em todos os níveis. Notam-se contradições, tendo em vista que esse se intitulava um governo progressista e, de fato, apresentava um plano com caráter gerencial. Em contrapartida, o Estado assume responsabilidade em relação à educação básica e à expansão da educação superior. Nesse caso, “o Plano tem como objetivo central melhorar a qualidade da educação pública no Brasil por meio de um conjunto de medidas que atinge todos os níveis e etapas da educação nacional.” (DANTAS; SOUSA JÚNIOR, 2008, p. 7).

Diversas ações foram implantadas no governo Lula, no entanto, para a educação superior considero importante ressaltar que no PDE al-

gumas ações individuais se complementavam, com o objetivo de fortalecer a política desse nível de ensino. O conjunto de ações se divide em: a) expansão da oferta de vagas; b) garantia de qualidade; c) promoção de inclusão social pela educação; d) ordenamento territorial, levando o ensino superior às regiões mais remotas; e) e fortalecimento do desenvolvimento econômico com formação de recursos humanos altamente qualificados, ou esfera da produção científico-tecnológica. O PDE destaca o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), vagas direcionadas para a demanda social na Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O governo criou, ainda, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no intuito de garantir o acesso¹⁵ do estudante nas universidades, sobretudo, favorecendo os mais carentes.

O PDE foi objeto de críticas por parte de estudiosos que defendem a escola pública, a exemplo de Demerval Saviani, que assim se manifesta:

O PDE acerta ao focar a qualidade. Mas vejo alguns problemas na proposta. Primeiro, a fragmentação. Logo que foi lançado, supunha que havia uma fundamentação que desembocaria nas metas a serem realizadas. [...] o vínculo com o compromisso Todos pela Educação traz um problema que vem dos últimos governos, que é a tendência a colocar a responsabilidade da educação no âmbito de uma esfera indefinida que é a chamada sociedade. Então, a educação não é um problema do governo, é um problema da sociedade. Isso significa que todos são responsáveis: os empresários, as ONGs, as entidades filantrópicas, os indivíduos, quando educação, como está na Constituição, é um direito do cidadão e um dever do Estado. E como dever do Estado, as instâncias que o compõem, do município à União, teriam de assumir a responsabilidade. Outro aspecto problemático do PDE é a questão do financiamento. Embora o governo proclame que ampliou os recursos. (SAVIANI, 2008, p. 23).

15 Ver Silva e Veloso (2010), que compreendem o termo acesso na educação superior como um conjunto que abrange ingresso, permanência e qualidade na formação.

Entende-se que essa é uma avaliação correta, que o PDE é uma contribuição importante para a política educacional como um todo, porém não pode se tornar uma estratégia de governo para protelar questões educacionais imperiosas nesse tempo em que a *educação se tornou mola propulsora do desenvolvimento*. Há de se reconhecer as contradições, em virtude do caráter neoliberal¹⁶ presente nos projetos do governo federal. Nesse contexto, ainda assim, é importante admitir que tais políticas públicas foram significativas para brasileiros/as que tiveram acesso a esse nível de ensino, sobretudo os que pertencem a uma classe desfavorecida socialmente.

Nessa base da pirâmide está presente o profissional de AAE, que esteve à margem do processo de formação, tanto em nível médio como superior. A partir disso, tem buscado a formação de modo aleatório, visto que ainda não está consolidada uma política de formação para o profissional em questão. Como consequência, convive-se com a ausência de um curso superior direcionado especificamente para atender a realidade desse profissional, com vistas à habilitação e ao *lôcus* de trabalho, que se constitui na escola pública de educação básica. Sobretudo, destaca-se a necessidade desse conhecimento para sua própria formação como ser humano, pleno, livre e autônomo, capaz de reconstruir sua história e contribuir para a construção de uma sociedade mais humana e justa.

Nesse sentido, acredito que seria utópico afirmar que por meio da educação podemos mudar a sociedade; todavia, é possível conceber que por seu intermédio refletimos acerca de conceitos que podem mudar o ser humano, tornando-o capaz de reconstruir e/ou intervir na sociedade. Isso nos leva à compreensão de que, parafraseando Paulo Freire, “*não somos no mundo, e sim estamos no mundo*” para apropriação, construção e manifestação da linguagem e da consciência. Nessa linha:

16 Para maiores detalhes sobre as políticas para a educação superior implementadas pelos governos FHC e LULA, que sofreram influência das diretrizes do Banco Mundial, conferir Ferreira e Oliveira (2011).

A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade. (KOSIK, 1976, p. 16).

A par dessas reflexões, compreendo que o governo Dilma Rousseff dá continuidade ao projeto progressista de sociedade, estruturado e acordado no governo Lula da Silva, do qual fez parte como Ministra-Chefe da Casa Civil, entre 2005-2010. Nessa vertente, o governo Lula e governo Dilma trabalharam na “[...] perspectiva da equidade social, juntamente com a concepção de desenvolvimento econômico, da capacitação da mão de obra e da elevação da empregabilidade da população [...]” (FERREIRA, 2012, p. 469). É a partir desse contexto que se dá a expansão das universidades e institutos federais de educação para o interior dos estados, com vistas à qualificação de mão de obra em regiões interioranas mais pobres, o que, conseqüentemente, atrairia empresas que antes procuravam os estados mais desenvolvidos para se instalar.

O governo FHC ensaia um projeto de equidade por meio da política de cotas, embora de forma incipiente; no entanto, tal projeto só ganha expressividade no governo Lula e Dilma. A essa etapa de governo (Lula; Dilma) Castelo (2009, p. 197) define como novo-desenvolvimentismo, considerando como aborda a “questão social”:

O Estado deve garantir condições macroeconômicas e salvaguardas jurídicas que reduzam a incerteza do ambiente econômico, propiciando um horizonte mais previsível do cálculo de risco do investimento privado e aumentando, por sua vez, a demanda por fatores de produção, o emprego e os ganhos dos trabalhadores. Assim, o Brasil reduzirá a pobreza e a desigualdade so-

cial. O projeto novo-desenvolvimentista de intervenção na “questão social”, portanto, baseia-se no crescimento econômico e na promoção da equidade social via a igualdade de oportunidades.

Voltando às reflexões sobre a instituição universitária, observa-se que ela tem vivido, de forma mais intensa nas últimas décadas, um conflito interno, em razão de sua identidade e seu papel social, dada a pressão para converter o conhecimento em mercadoria. Diante disso, também é incitada a demonstrar sua relevância social para o desenvolvimento do país, com ações em nível local, regional e internacional. Não obstante, tais instituições são desafiadas a retomar e/ou reafirmar seu perfil de formação pautado nos valores humanos, num viés de formação integral. Assim, a partir da responsabilidade e do papel social da universidade pública, evidencio o desafio da formação específica do profissional de AAE.

Ao refletir acerca da universidade, Saviani (2005, p. 237) entende que “além de proporcionar o clima estimulante imprescindível à continuidade do desenvolvimento cultural e da atividade intelectual dos trabalhadores” é capaz de criar possibilidade indispensável para articulação indissociável entre o trabalho intelectual e o trabalho material.

1.2 A FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: referenciais teóricos

Os funcionários da educação básica, ao longo do tempo, a partir das necessidades humanas, dos conflitos sociais e das condições precárias de trabalho, foram construindo sua história. Assim, foram em busca de um plano de carreira que garantisse condições de trabalho, jornada única e valorização profissional, por meio da formação e “piso salarial profissional”.

A propósito da questão, Duarte (2012) explica:

Quando é adotada a perspectiva materialista histórico-dialética, o desenvolvimento da humanidade é analisado como um processo histórico contraditório, heterogêneo, que se realiza por meio das concretas relações sociais de dominação que tem caracterizado a história humana até aqui. (DUARTE, 2012, p. 39).

A formação e a valorização profissional iniciam-se como debates no Conselho Nacional de Entidades (CNE) e na CNTE, espaço de reflexão para criação de políticas públicas. Em Mato Grosso, em fins da década de 1990, os temas encontram terreno fértil para materialização da política de formação de funcionários/as da educação, que só se fortalece em nível nacional a partir do ano de 2005. Assim, as primeiras garantias de direitos são conquistadas nesse estado por meio da Lei Complementar nº 50/1998, que define e aprova o plano de carreira dos profissionais da educação. Isso se estabelece como fruto da luta e da convicção dos profissionais da educação mato-grossense e da sociedade civil organizada, apesar desse período ter sido marcado pelo fortalecimento do projeto neoliberal no país.

Para melhor compreensão, considero importante detalhar quem são os *profissionais da educação*, conforme versa a Lei nº 12.014/2009, que dá nova redação ao Art. nº 61 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que dispõe sobre a definição de quem são os/as profissionais da educação básica pública:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; **II** – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; **III** – **trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Parágrafo único. A formação dos profis-**

sionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 2009, grifos meus).

O parágrafo único define que a formação dos funcionários deve ser pensada a partir do fazer específico (ou técnico) da função, sem deixar de manifestar que o profissional deve ter compreensão dos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, ou seja, deve ter conhecimento e/ou compreensão também da parte pedagógica. Isso significa que essa formação não deve ser apenas específica, mas deve unir trabalho material e intelectual, no qual o homem e a mulher sejam capazes de utilizar as mãos e o cérebro, na mesma proporção, conforme o conceito de politecnia definido por Marx, diferente da compreensão burguesa de educação técnica ou tecnológica¹⁷. Nessa direção, Saviani e Duarte (2012, p. 15) ressaltam: “[...] a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isto significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem.”

Assim, o debate acerca da formação dialoga com autores que trabalham o conceito e/ou definição de formação. Mais precisamente, o diálogo

17 A concepção burguesa de educação técnica ou educação tecnológica consiste em preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, dando a ele pluriprofissionalidade. Diferente do conceito de “politecnia ou educação tecnológica” definido por Marx, que “exprime a exigência de fazer adquirir conhecimentos de fundo, isto é, as bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de manejar os instrumentos essenciais das várias profissões, isto é, de trabalhar – conforme a natureza – com o cérebro e as mãos, porque isso corresponde a plenitude do ser humano.” (MANACORDA, 2010, p. 107).

go é feito acerca da “formação na educação superior” para o profissional de “Apoio Administrativo Educacional”, no sentido de que essa formação seja humana e tenha como fonte de oferta preferencialmente a universidade pública.

Saviani e Duarte (2012, p. 14) afirmam que há consenso em relação à definição de educação como formação humana, porém indagam “em que consiste a formação humana”.

A partir de tal indagação os autores analisam:

[...] o aspecto pessoal, isto é, da liberdade, mostrava o homem como um ser que, embora situado, revela-se capaz de intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar. Enquanto ser livre, ele se mostrava capaz de optar e de tomar decisões. Esse aspecto já permitia responder positivamente à questão da possibilidade da educação. Se o homem é livre e capaz de intervir na situação, então ele pode intervir na vida das novas gerações para educá-las. [...] do aspecto intelectual, isto é da consciência, revela que o homem não se mantém preso às suas condições situacionais e pessoais. Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções e pontos de vista pessoais, para se colocar na perspectiva universal, entretanto em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais, assim como suas opções e seus próprios pontos de vista. Funda-se aí, a legitimidade da educação [...] então, a primeira definição sobre educação: a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador. A formação humana coincide, nessa acepção, com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 14).

Dessa feita, pode-se observar que o processo educativo se efetiva na convivência com o outro. Em outras palavras: durante as relações sociais nos educamos, construindo-nos como seres humanos. Esse fenômeno acontece em diferentes espaços constituídos, como a família, a igreja, as associações, os sindicatos, os grupos de jovens,

principalmente, no âmbito da escola, que é um espaço formativo singular, com seus diversos espaços educativos, além da sala de aula, como: cozinha, refeitório, pátio, portão, secretaria escolar, laboratórios e biblioteca. Espaços nos quais os/as funcionários/as desenvolvem o trabalho educativo cotidianamente.

É nessa relação humanizadora e intencional com os educandos nos diferentes espaços da escola que se constitui o trabalho educativo desenvolvido pelo referido profissional. Para compreender o conceito de trabalho educativo, faz-se necessário referenciar-se em Saviani e Duarte (2012, p. 49):

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

Isso confirma a necessidade de formação do profissional de AAE para atuar nos espaços da escola. É a partir dessa necessidade que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica aprova a Portaria nº 72/2010 com a seguinte redação: “Art. 1º- Criar, no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, o eixo tecnológico Apoio Educacional, bem como aprova a inclusão do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares, com carga horária mínima de 2.400 horas.”

Nesse contexto, percebe-se que a responsabilidade da formação foi atribuída aos institutos federais (IFs), com os cursos tecnológicos direcionados ao funcionário da educação básica pública. A propósito, há uma primeira experiência de formação na educação superior para funcionário/a da educação, realizado pelo Instituto Federal do Acre

(IFAC).¹⁸ Entretanto, entendo que a formação tecnológica, partindo do modelo burguês, é insuficiente para atender a realidade da escola. Uma vez que tal formação parte do viés da quantidade, da eficiência, da produtividade, do sucesso, do imediatismo, tende a limitar a reflexão, o debate, o trabalho intelectual e a pesquisa, portanto, tende a não despertar a criatividade e perspectivas de atuação profissional na sua plenitude.

A formação técnica pensada pela burguesia é limitada ao mercado de trabalho, já o espaço educativo da escola requer um profissional com formação humana, capaz de criar e recriar conceitos, pensamentos, concepção de mundo, de homem, de mulher, de ser humano capaz de renegar a servidão humana, a manipulação, de saber dizer não a repetições e a verdades dadas como absolutas.

A esse respeito Coêlho (2011, p. 130) conclui:

Privilegiar a formação profissional, por sua vez, é caminhar no sentido do estreitamento de horizontes e da redução da pesquisa, do ensino e da aprendizagem ao que é prático e útil, comprometendo a formação, a autonomia, o pensamento, a participação e a crítica, enfim, a existência da sociedade, da escola, do ensino superior e universitário.

Ainda a respeito da garantia da formação superior para os funcionários é necessário observar o que preceitua a Lei nº 12.796/13, que apresenta nova redação ao Art. nº 62 da LDB, conforme segue:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. **Parágrafo único.** Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo

18 A primeira experiência do curso tecnológico em Processos Escolares está sendo realizada no Instituto Federal de Rio Branco, no estado do Acre.

cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, CASA CIVIL, 2013, grifo meu).

A nova redação do Artigo 62-A, novamente, reforça a necessidade de conteúdo técnico e pedagógico, ou seja, a união entre trabalho material e trabalho intelectual, tanto no nível médio quanto no superior, todavia não restringe a oferta apenas aos IFs. Assim, as demais Instituições de Educação Superior (IES) poderão ofertar tal formação específica para o funcionário da educação básica pública. Nessa linha, entendo que a oferta deveria ser priorizada nas universidades públicas, visto que reúnem as condições para uma formação plena com vistas à autonomia do indivíduo.

Para o funcionário desenvolver seu trabalho educativo é necessário ter conhecimento do ser humano com suas diferentes fases de desenvolvimento, tendo em vista que a escola contemporânea guarda uma diversidade própria e requer um cuidado especial, por sua complexidade. Isso significa dizer que é necessária uma formação específica, a fim de que o funcionário da educação se aproprie de conhecimentos para corresponder à singularidade da escola.

Acerca desse debate, Coêlho afirma:

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

Essa abordagem de formação para o profissional da educação básica no cargo de Apoio Administrativo Educacional (AAE), ao ser referenciado no viés marxista, aponta que a educação superior possibilite o questionamento e a dúvida das diferentes verdades postas pela sociedade

ao longo da história da humanidade. Ao argumentar em favor da formação ofertada pela universidade pública penso em algo mais amplo, mais completo, mais humano, que prepare o profissional de AAE para ir além da necessidade da escola de educação básica. Que não se restrinja a uma formação para o mercado de trabalho simplesmente, sob uma base mecânica e domesticadora, e sim uma formação para o trabalho educativo e para o desenvolvimento da plenitude humana.

A universidade pública constitui um campo fértil para desenvolver diferentes potencialidades no indivíduo, o que pode, eventualmente, não se desenvolver em outras instituições (por exemplo, pelas características de produção de ensino sem pesquisa), inibindo que a formação do educador se paute na diversidade e na liberdade. Para Catani, “[...] a universidade deve estar preparada para dialogar com a sociedade que a financia, interagindo com os seus saberes especializados, qualificados, em geral, de ponta.” (CATANI, 2008, p. 207).

O trabalho educativo desenvolvido pelo funcionário da educação que assume a condição de educador na escola requer uma formação universitária na qual esse profissional tenha as condições de intervir e/ou contribuir com a construção do projeto político-pedagógico (PPP) da escola, com sua atuação no conselho deliberativo da comunidade escolar (CDCE), bem como desenvolver projetos pedagógicos articulados ao PPP, entre outras vivências no interior da escola.

Em virtude desse debate faz-se imperioso compreender e/ou conceituar o fazer do/a funcionário/a da educação no espaço da escola. A atividade desse profissional se divide em atividades técnicas e pedagógicas, conforme preceituam as Leis nº 12.014/09 e 12.796/13. Assim, esse profissional pode atuar nas funções de técnico/a em alimentação escolar, técnico/a na manutenção da infraestrutura escolar, transporte escolar, segurança e vigilância escolar.

A Lei nº 12.014/09 e a Lei nº 12.796/13 reconhecem a formação dividida entre técnica/pedagógica. Entendo, com base nos estudos e na minha vivência no espaço escolar, que as atividades técnicas se constituem no fazer específico de cada função, mas é importante atentar que algumas atividades transitam entre a função técnica e pedagógica ao mes-

mo tempo. O ato de servir a alimentação escolar, por exemplo, pode ser técnico se executado de forma rotineira; porém, a forma de preparar e servir a alimentação é educativa, pois parte da reflexão que se faz acerca das necessidades humanas em relação à alimentação, portanto, ela também é pedagógica. Outro exemplo se constitui no ato de recolher o lixo, visto que a forma como se procede é educativa, bem como o diálogo que é possível realizar sobre a sua produção e o seu descarte.

No caso do/a profissional de AAE que atua na função de técnico/a em alimentação escolar, entendo, com base nos estudos e na minha experiência no espaço escolar, que suas atividades envolvem ações técnicas, como: comprar os alimentos, prestar contas, armazenar de forma adequada os alimentos, preparar a alimentação escolar na medida necessária, cuidar da higiene no ato do preparo e no ato de servir adequadamente a alimentação, criar e divulgar o cardápio semanalmente, pesquisar a preferência dos estudantes, explorar a educação alimentar e/ou incentivo à boa alimentação. A elas, acrescentamos as ações educativas, como referentes a boas maneiras e ao manuseio dos talheres, conforme a etiqueta.

As atividades específicas do/a técnico/a em manutenção da infraestrutura envolvem limpar as dependências físicas da escola, incluindo pátio, quadra poliesportiva, organização e manutenção do jardim, pequenos reparos hidráulicos, elétricos, conservação do patrimônio e/ou estrutura física do prédio.

A lei de carreira dos/as profissionais da educação de Mato Grosso, a LC 050/98 explicita que cabe ao Apoio Administrativo Educacional, na função de segurança, as atividades de prevenir os/as alunos/as e os profissionais da educação de possíveis situações perigosas dentro das unidades escolares; controlar a entrada e saída de pessoas nas unidades escolares e na SEDUC; detectar, registrar e relatar à direção da unidade escolar e/ou à chefia imediata, possíveis situações de risco à integridade física das pessoas e à integridade dos bens públicos sob sua responsabilidade.

O profissional de manutenção da infraestrutura, além das funções de limpeza, conservação, serviços de jardinagem e pequenos reparos em geral, tem sido responsável pela recepção dos/as educandos/

as, pais/mães e/ou responsáveis no portão da escola, cuja relação deve ser de confiança, tendo em vista que os/as educandos/as são confiados/as aos cuidados da escola. Essa prática é resultado da redução do quadro de pessoal pelo sistema de ensino; assim, o profissional da manutenção da infraestrutura tem assumido parte das funções de segurança, o que indica a necessidade do aprofundamento sobre a identidade desses profissionais em trabalhos futuros, além da luta pelo correto cumprimento da lei de carreira.

Em relação às funções de vigilância, a LC nº 050/98 define como principais atividades desse profissional fazer a vigilância das áreas internas e externas das unidades escolares e órgão central, bem como comunicar ao diretor da unidade escolar todas as situações de risco à integridade física das pessoas e do patrimônio público. Assim, faz-se imperioso refletir acerca da condição do vigia noturno como profissional da educação, a partir da atuação eventual com os educandos, com os profissionais docentes e com a própria comunidade escolar, no sentido da sua participação e envolvimento nas questões cotidianas da escola, tendo em vista que o profissional lotado em uma escola que não possui período noturno cumpre jornada de trabalho com pouquíssima interação com a comunidade escolar.

Suas funções se tornam restritas à conservação do patrimônio público e dentro dos muros da escola. Dessa feita, o profissional fica limitado a uma função mecânica que qualquer pessoa poderia desenvolver, dispensando a necessidade de ser profissional da educação efetivo. Isso traz à baila o debate da terceirização para manter o *barateamento* desses serviços, aliado ao desejo do gestor em trazer para dentro das escolas públicas a guarda armada, como se fosse solucionar a questão da violência na escola. Essa é uma visão imediatista que esquece que a escola é um espaço social constituído por seres humanos, portanto, não está isolada da sociedade, isenta e/ou distante dos problemas sociais. Sobretudo, é um espaço de debates e construção coletiva, inclusive porque está no centro de conflitos sociais, ou, como diz o jargão, a escola pública está “no olho do furacão”.

Nesse contexto, entendo que a atuação desse profissional deve se

estender além dos muros da escola, buscando a comunidade no entorno como parceira e/ou vigilante da escola, num trabalho de prevenção coletiva. Apesar desse desafio ainda estar distante da realidade concreta, parto do princípio dialético de que *as coisas estão, não são*; portanto, dependem das mãos de cada um e cada uma para se consolidar no projeto de paz e justiça social desejado pela maioria. Nesse sentido, acredito no potencial do ser humano, no processo dialógico; acredito que a formação humana e o trabalho coletivo na comunidade escolar pode se tornar uma “arma do bem” poderosa no sentido de contribuir com a garantia da segurança no ambiente escolar.

Como exerce uma função específica considero que o profissional de AAE deve conhecer todos/as os/as educandos/as da unidade escolar na qual é lotado, tendo a condição de identificar em que período estuda e em qual turma frequenta, de forma que se um pai/mãe/responsável procurá-lo na escola, o/a profissional que estiver recepcionando no portão deverá saber onde encontrá-lo. Mas, sobretudo, que esse profissional seja capaz de compreender e acompanhar as etapas de desenvolvimento do ser humano, bem como a idade cognitiva de cada sujeito; que seja capaz de intervir em todos os espaços e momentos da formação do educando, contribuindo, assim, com sua formação plena.

As atividades pedagógicas são comuns aos profissionais que atuam no espaço da escola, independente do cargo e/ou função que ocupam, considerando um esforço coletivo de educar, compartilhado por todos e todas. Assim, tais atividades estão pautadas no diálogo com os docentes sobre alimentação adequada e forma de servi-la, na recepção no portão, no debate político para a construção do PPP, tendo em vista sua articulação no espaço e tempo no qual está inserido. Em outras palavras: estão pautadas no intuito de ressignificar o currículo e construir um projeto pedagógico que contemple todos/as os/as educandos/as no espaço da escola com base numa educação integral, plena e, conseqüentemente, na perspectiva de uma sociedade justa.

Entendo ser parte do processo de crescimento profissional dos técnicos construírem de forma dialógica todas as ações financiáveis e não financiáveis do PDE, em consonância com PPP da escola, cujo foco deve

estar voltado para uma educação integradora do/a educando/a como ser humano. O profissional de AAE deve atuar no CDCE como conselheiro de forma a compreender esse contexto de atuação, quais são as fontes de financiamento da educação, assumir os cargos de tesoureiro, secretário ou presidente (se, eleito pelos pares), acompanhar as prestações de contas, cujo objetivo deve ser o controle social, bem como todo o processo de ensino e aprendizagem, compreendendo e acompanhando a avaliação como processual e gradativa, partindo do princípio da reflexão-ação-reflexão pela qual o docente assume o papel de mediador do conhecimento, cuja construção deriva da autonomia do/a educando/a.

Nesse sentido, as ações no espaço da escola devem ser desenvolvidas de forma articulada ao objetivo geral, como uma rede. O objetivo se constitui no sucesso do/a educando/a por meio de uma educação integral e plena de qualidade socialmente referenciada¹⁹.

Para que o profissional possa contribuir com essa construção coletiva no espaço da escola entendendo que tal formação na educação superior deve ser uma formação crítico-reflexiva, no intuito de construir e reconstruir conceitos acerca da visão de mundo, de homem, de mulher, mas, sobretudo, de um ser humano constituído de fragilidades e de potencialidades. Portanto, compreendo que a parte específica da formação de cada profissional não deve ser central, tendo em vista que foi trabalhada com ênfase na formação técnica de nível médio por meio do programa de formação do governo federal, o Profucionário, que possui capilaridade nacional.

A formação na educação superior desse profissional deve colocar em questão a elaboração do pensamento, visto que sem ele não há refle-

19 O conceito de “educação de qualidade socialmente referenciada”, defendido pela CNTE e pelo SINTEP-MT, se constitui na garantia de gestão democrática, condições de trabalho e valorização para os profissionais da educação (professor/a e funcionário/a) de estrutura física adequada, de educação de tempo integral e escola de tempo integral, no qual o PPP da escola garanta um currículo inclusivo e/ou humano que desenvolva as potencialidades do/a educando/a sem ignorar a individualidade de cada um/a, ou seja, que vislumbre uma educação com condições reais para uma aprendizagem significativa ao/à educando/a com vistas à formação humana para o mundo do trabalho.

xão, criação, liberdade de aprender, de buscar o real, o imaginário, o sentido da vida humana; ou seja, uma formação que constitua o funcionário da educação em um profissional crítico-reflexivo.

Nessa perspectiva, Coêlho (2011, p. 135) compreende que

[...] o ensino superior, os cursos e as aulas realizam seu ser e afirmam sua identidade à medida que se constituem como momentos por excelência de estudo, de questionamento dos conceitos, dos métodos e das articulações de discentes, enfim, de formação que se constrói e se consolida na relação educativa, o que dificilmente acontecerá sem o convívio dos textos clássicos, com os homens, no sentido genérico do termo, que em suas áreas criaram e criam o saber, as ciências, a tecnologia, a filosofia, as letras e as artes; com o trabalho de criação que deve acontecer nas bibliotecas, no silêncio da leitura, nos laboratórios, nos ateliês, nos palcos e em tantas outras situações que a criação encontra ambiente fértil para eclodir.

No debate acerca da formação, se universitária ou técnica (no modelo burguês, conforme definido por Marx, como será visto no item seguinte), é preciso observar que a formação técnica tem sido uma tendência em razão das demandas do mercado. Porém, a universidade pode oferecer uma formação mais condizente com as expectativas da escola, que requer uma formação com vistas ao desenvolvimento das potencialidades do indivíduo.

É importante afirmar que o trabalho educativo desenvolvido por esse profissional requer tática, estratégia, planejamento coletivo e individual, estudo, raciocínio lógico, concepção de mundo, concepção de homem e de mulher, entre outros elementos fundamentais para o desenvolvimento de tal trabalho. Isso sinaliza o grau de complexidade presente na sua atividade profissional.

Dessa feita, o referido profissional necessita de uma formação específica que possa fortalecer a sua profissionalização, fortalecer o trabalho educativo e proporcionar emancipação política e intelectual, no

sentido de ir além do cotidiano educacional, tendo em vista que o espaço da escola pode ser conceituado como sensível e complexo, em razão da diversidade que o constitui. Portanto, é fundamental que o profissional tenha perspectiva de uma formação humana e/ou omnilateral, “na qual, o indivíduo chegue a uma totalidade de capacidade de consumo e de prazeres.” (MANACORDA, 2010, p. 96).

Embora Manacorda (2010) aponte para a superação dos limites humanos, sabemos que essa superação ainda é uma utopia, apesar de desejada. Com a organização social que vigora, a individualidade tende a ser a referência, o que pode estar se expressando, inclusive, em certas estruturas curriculares, tendo em vista uma formação fragmentada, hierárquica e que ignora valores humanos, elementos que contrariam o conceito de omnilateralidade apontado pelo autor.

1.2.1 A formação na concepção marxista

Para tratar da formação na perspectiva marxista, além do próprio Marx, tomo como referenciais principais Saviani (2005), Sousa Junior (2010), Eagleton (1999) e Manacorda (2010, 2012).

Conforme abordado na introdução, essa pesquisa abrange duas frentes essenciais, a *formação* e o *trabalho educativo* desenvolvido na escola de educação básica pelo profissional de apoio administrativo educacional (AAE). Assim sendo, pauto-me na concepção marxista do trabalho como instrumento educativo para o indivíduo, oposto à ideia do trabalho como processo de alienação “resultado histórico, devido à divisão originária do trabalho.” (MANACORDA, 2010, p. 63). O trabalho educativo se aproxima do conceito de formação, na medida em que se volta para a educação integral, humana e plena, focada nos aspectos biológico, psicológico, social e cognitivo, de forma que o indivíduo se realize plenamente. Nesse sentido, os dois conceitos imbricam-se e/ou estão associados.

É possível afirmar que o profissional de AAE contribui e/ou está diretamente vinculado ao processo educativo da escola, conforme os as-

pectos apontados. O biológico se dá no momento da preparação dos alimentos, escolha de cardápios, limpeza e higiene dos espaços da escola; o psicológico está relacionado ao vínculo afetivo e/ou emocional que os educandos desenvolvem com os profissionais de AAE nos espaços educativos da escola (muitos/as educandos/as criam relações estreitas com o profissional de AAE, no sentido de buscar proteção e carinho); o cognitivo está ligado aos projetos educativos como, por exemplo, projeto horta na escola, conservação do patrimônio público, projeto de jardinagem, projetos de dança e teatro que são trabalhados pelos profissionais de AAE, envolvendo os educandos da unidade escolar. Isso implica em estudo teórico e prático, tanto por parte do profissional de AAE que trabalha com os educandos como pelos alunos que estão envolvidos no projeto. Essa relação entre teoria e prática é definida por Marx como politecnia, na qual o indivíduo se realiza de forma plena e desenvolve mais de uma potencialidade ao articular a técnica e a filosofia.

Atividades educativas como essas têm reflexos na sala de aula, no cotidiano, na vida, nas relações sociais e podem desenvolver consciência cidadã no indivíduo, por isso, “o homem é ser social que produz a si em sociedade mesmo e ao mundo num processo em que se presentifica o caráter educativo da práxis humana.” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 21). O caráter social se pauta nesse conjunto de relações entre seres humanos, relações em que os indivíduos vão se constituindo como seres humanos, seres pensantes, vão se educando entre si. Diferente dos animais, o homem adapta a natureza a si. É essa ação sobre a natureza, utilizando-a como matéria prima, transformando-a com objetivos determinados e/ou buscando resultados específicos, que se produz o *trabalho*. Marx “define o trabalho como atividade vital do homem, objeto de seu querer e da sua consciência, sua universalidade se evidencia tornando toda a natureza seu corpo inorgânico.” (MANACORDA, 2012, p. 41). O indivíduo não possui existência garantida na natureza, precisa produzi-la, portanto, é fundamental aprender a agir sobre ela. “Isso quer dizer, pois, que ele necessita ser educado. Eis porque também se diz que a educação é uma atividade especificamente humana, sendo o homem, produto da educação.” (SAVIANI, 2005, p. 246-247).

Na visão de Marx, a formação deve estar pautada na politecnicidade, conceito centrado na concepção socialista de educação, que envolve a união entre “escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo.” (SAVIANI, 2005, p. 237). Só a partir dessa base teórica é possível compreender a educação como atividade humana, articulada à práxis, como processo de constituição do ser social. Em outras palavras, a educação pode ser compreendida como parte constituinte essencial das elaborações marxianas.

Segundo Marx (2009), o indivíduo e a natureza se constituem na própria história, a partir da práxis humana, e não há práxis humana descontextualizada do domínio do significado, da intenção e da imaginação. Assim, o que o indivíduo diz ou pensa é resultado do que faz, ou seja, são práticas históricas elaboradas pela consciência e expressas pela linguagem. Como ser histórico, as suas ações estão intimamente vinculadas ao pensamento e à linguagem, que se configuram em reflexos conscientes.

Nessa via, Marx (2009) explica:

A linguagem é tão antiga quanto a consciência — a linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim, e a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade [*Berdurfnis*], da necessidade orgânica [*Notdurft*], do intercâmbio com outros homens. Onde existe uma relação, ela existe para mim, o animal não se “relaciona” com nada; sequer se relaciona. Para o animal, a sua relação com outros não existe como relação. A consciência é, pois, logo desde o começo, um produto social, e continuará a sê-lo enquanto existirem homens. A consciência, naturalmente, começa por ser apenas consciência acerca do ambiente sensível *mais imediato* e consciência da conexão limitada com outras pessoas e coisas fora do indivíduo que se vai tornando consciente de si; é, ao mesmo tempo consciência da natureza, a qual em princípio se opõe aos homens como um poder completamente alienado [*fremde*], todo-poderoso e inatacável, com o qual os homens se relacionam de um todo puramente animal e pelo qual se deixam amedrontar como os animais; é,

portanto, uma consciência puramente animal da natureza (religião natural). (MARX, 2009, p. 44, grifos do original).

Essa determinada relação com a natureza e com os próprios indivíduos entre si pauta-se na forma como a sociedade se estrutura. Ainda a esse respeito, Marx, na obra “Ideologia Alemã”, nas palavras de Manacorda (2012), deixa claro que

[...] a divisão do trabalho teve origem pela diversidade sexual e pela força física, proceda, em seguida, por meio de especializações das profissões do artesanato, ricas de uma ciência completa em si, mas limitadas a cada arte, até chegar à divisão do trabalho na fábrica capitalista a qual priva de ciência o trabalho parcelado e “alienado” do artesão reduzido a proletário. (MANACORDA, 2012, p. 41-42).

Segundo Marx (2009), com a divisão do trabalho está dada a contradição entre os interesses individuais retratados em cada homem ou em cada família e o interesse comunitário, ou seja, de todos os indivíduos que fazem intercâmbio uns com os outros. O autor completa que esse interesse comunitário é real, não se dá apenas no campo da representação. É a partir da contradição entre o interesse particular e o comunitário que esse último apresenta-se como uma organização autônoma, como Estado desprendido dos interesses reais dos indivíduos e do todo.

O autor aponta que a divisão do trabalho implica no rompimento entre o interesse particular e o comum, de modo que a ação humana se torna poder alienante para si. Dessa feita, o trabalho é distribuído de forma determinada e excludente, formatado de um jeito que o indivíduo se torna um ser verticalizado, sujeitado a atividades frenéticas, isoladas. Esse modelo é diferente da organização da sociedade comunista, na qual o ser não possui com exclusividade um círculo de atividade, porém pode se *formar* como *lhe convier* em diferentes ramos de atuação. Assim, a *formação* socialista permite que “eu faça hoje uma coisa e amanhã outra, que cace de manhã, pesque de tarde, crie gado à tardinha, critique depois

da ceia, tal como me aprove, sem ter de me tornar caçador, pescador, pastor ou crítico.” (MARX, 2009, p. 49).

[...] a “libertação” é um ato histórico, não um ato de pensamento, e é efetuada por relações históricas, pelo[név] da indústria, do com[ércio], da [agri]cultura, do inter[câmbio]... [2] então, ulteriormente, consoante as suas diferentes etapas [...] (MARX, 2009, p. 35-36).

A partir da compreensão de ser humano apontada por Marx entendendo que o princípio da gestão democrática possibilita ao profissional de AAE vivenciar um pouco a experiência de não se limitar apenas ao cargo que ingressou na carreira. Claro que isso não se dá na mesma proporção idealizada pelo referido pelo autor, na qual o indivíduo desenvolve e/ou aprende o manejo de várias profissões, mas não se torna especialista numa única. Tal pensamento, para muitas correntes teóricas, configura uma utopia exacerbada. Porém, sob a lente do materialismo histórico-dialético, considera-se o estado da *coisa* a partir do contexto em que ela se dá e/ou está inserida, portanto, essa *coisa* está sendo (está em movimento), o que significa entender que ela é mutável. Em outras palavras: “a realidade não é unívoca, mas contraditória, determinada pelas condições históricas.” (MANACORDA, 2012, p. 43).

Esse processo de libertação será possível a partir da formação *omni-lateral*, pautada nos princípios marxistas, na qual a formação técnica é parte complementar da formação intelectual e vice-versa, conforme o modelo de politecnia definido por Marx. Assim, a formação do homem e da mulher deve se articular sob dois fundamentos: “o político e o social, o cultural e o econômico, ou, o liberal e o socialista.” (MANACORDA, 2012, p. 75).

O processo de formação e trabalho do indivíduo com vistas à liberdade apresenta-se contraditório, visto que envolve “a negação do homem e, ao mesmo tempo, criação de possibilidades para a emancipação social.” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 25). Nessa direção, a formação ampla do homem e da mulher encontraria possibilidade de superar a ordem social estabelecida, com perspectivas de implantação de um novo modelo social, no qual o desenvolvimento pleno seja possível.

Para isso, Marx entende que a educação se faz além dos muros da escola. Afirma que a educação da classe trabalhadora, no sentido amplo da palavra, numa perspectiva de superação do capitalismo com vistas à criação do socialismo, não tem na escola seu *locus* primordial, mas nas diferentes atividades e relações dos trabalhadores, na produção de sua existência e na formação da classe para si (FRIGOTO, 2006 *apud* SOUSA JUNIOR, 2010, p. 12). Assim, é necessário destacar o papel formativo das associações de toda ordem, como partidos, sindicatos e outros espaços educativos instituídos na sociedade. Nesse caso, a formação escolar articulada à formação do trabalho constitui elemento que concorre para desenvolver e/ou fortalecer a práxis revolucionária, “essa sim a grande pedagogia da transformação na ou da sociedade do capital.” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 27). O autor ainda destaca que o papel da revolução se constitui na formação do homem novo, portanto, a revolução possui caráter educativo.

Em relação ao caráter educativo do processo revolucionário Marx destaca na obra “A Ideologia Alemã” que para a produção em grande escala da consciência comunista tão desejada faz-se necessária uma transformação maciça dos seres humanos. Tal mudança só seria possível a partir da revolução. Ainda compreende que a revolução não é necessária apenas para derrubar a classe dominante, mas também à classe que luta pela sua liberdade, ou seja, só a partir de uma revolução os indivíduos se libertariam para a construção de uma nova sociedade. Assim, o autor afirma:

A revolução seria, desse modo, um processo transformador-educador do homem e das circunstâncias, sendo, todavia, ela mesma, carente de uma educação para realizar-se: ela não só é educadora do homem, como impescinde de uma educação prévia para se realizar. A revolução é autotransformação do homem, é práxis humana, atividade finalista que intervém transformando as circunstâncias em relação com as quais o homem se constrói. Uma nova consciência só será possível se houver uma transformação do homem, e esse homem transformado, a partir do qual pode surgir a nova consciência, apenas através de um movimento prático revolucionário é que poderá emergir historicamente.

Desnecessário lembrar que o homem novo e a nova consciência são independentes e ambos se constroem no processo educativo da práxis revolucionária. (SOU-SA JUNIOR, 2010, p. 31).

Pode-se compreender, então, que a revolução é causa e efeito da sociabilidade humana, sendo ela (a sociabilidade) quem influencia decisivamente na produção e/ou formação de indivíduos responsáveis por criar e efetivar tal processo. Assim, todos os processos históricos da vida em sociedade são educativos, tendo em vista que formam e/ou transformam o indivíduo. Cabe salientar que tal movimento histórico é dependente de inúmeros fatores, a exemplo dos conteúdos trabalhados na escola.

A esse respeito, Marx é categórico ao afirmar que determinados conteúdos não sejam trabalhados na escola: “noções de economia, os jovens devem receber das experiências da vida cotidiana, porque, mais que a escola, cabe aos adultos ensiná-las.” (MANACORDA, 2012, p. 84).

Ainda defende:

Nem nas escolas elementares, nem nas superiores, se deve introduzir matérias que admitam uma interpretação de partido ou de classe. Apenas matérias como ciências, gramática etc., podem ser ensinadas na escola. As regras gramaticais, por exemplo, não mudam quando explicadas por um crente tory ou por um livre pensador. Matérias que admitem conclusões diferentes não devem ser ensinadas na escola; delas podem ocupar-se os adultos sob a orientação de professores, como a senhora Law, que dava lições sobre religião. (MANACORDA, 2010, p. 104).

O primeiro texto marxista que retrata o ensino foi redigido por Engels, em 1847, no formato de “catecismo revolucionário”, com base nos princípios do comunismo. A proposta marxista responde ao questionamento sobre o previsível desenvolvimento da revolução comunista, que se supunha iminente. Assim, Engels propõe

[...] instrução de todas as crianças, a começar no primeiro momento quando podem dispensar os cuidados maternos, em instituições nacionais mantidas pela nação. Instrução e experiências de fábricas (Fabrikation) conjugadas. (W. 4, p. 18,8). (MANACORDA, 2012, p. 76).

De acordo com Manacorda (2012), Engels ilustrava esse programa recorrendo às teses desenvolvidas por ele e/ou por Marx. No parágrafo 20 do seu “catecismo”, denuncia a divisão do trabalho, que faz de “alguém um camponês, de outro um sapateiro, de um terceiro, operário de fábrica, de um quarto, um especulador na bolsa, explicava.”

O ensino permitirá aos jovens seguir todo o sistema da produção. Eliminará dos jovens o caráter unilateral impresso em todo indivíduo pela atual divisão do trabalho. Deste modo, a sociedade organizada pelo regime comunista oferecerá a seus membros ocasião para aplicar unilateralmente²⁰ (allseitig) suas atitudes desenvolvidas unilateralmente (allseitig). (MANACORDA, 2012, p. 76).

O autor ainda relata que o adjetivo-advérbio *allseitig*, que ele sempre traduziu literalmente como “allseitig”/unilateralmente, volta repetidas vezes e com destaque nos textos de Marx, cujo objetivo era ilustrar o ideal formativo, que já se apresentava em Platão como ideal de formação plena do homem, e que projetava

[...] o desenvolvimento unilateral das capacidades de todos os membros da sociedade, por meio da eliminação da atual divisão do trabalho que existe até agora, através do ensino industrial (*industrialle*), por meio da alternância das atividades. (MANACORDA, 2012, p. 77).

Logo após Marx redigir o Manifesto Comunista ele entende que as propostas sugeridas por Engels acerca do ensino são insuficientes e

20 O termo *unilateral* é utilizado por Manacorda com ortografia diferente de *omnilateral*, embora ambos possuam o mesmo sentido.

não se sustentam, propondo, então, “ensino público e gratuito para todas as crianças. Abolição do trabalho em fábrica para as crianças nas condições atuais. Unificação do ensino com a produção material (mit der materiellen Produktio).” (MANACORDA, 2012, p. 78). A esse respeito, Marx compreendia ser fundamental a união entre ensino e trabalho já existente, porém, não sob as condições desumanas nas quais as crianças trabalhavam, sem qualquer cuidado.

Na tentativa de definir como deveria ser a união entre *trabalho* e *ensino*, Marx retoma essa discussão em vários momentos dos seus escritos, sempre reafirmando a formação plena do indivíduo, cujo objetivo era discernir o modelo de politecnicidade defendido por ele, que se opunha à proposta de ensino técnico apresentado pela burguesia. A partir disso, Marx propõe tríplice formação para a omnilateralidade, que se apresenta com vistas ao desenvolvimento do ser humano, buscando suscitar as potencialidades humanas. Por exemplo, para que ele não seja um sapateiro ou um filósofo, mas também um sapateiro e um filósofo ou algo mais que desejar.

Para a formação desse homem livre idealizado por Marx, faz-se necessário entender:

[...] três coisas: primeira, formação intelectual (geistige Bildung); segundo, educação física (Korporliche Auszubildung), como é ensinada em escolas de educação física e por exercícios militares; terceira, ensino ou adestramento politécnico (polytechnische Erziehung) que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso e na capacitação de manejar os instrumentos elementares de todas as profissões. (W.16, p. 194195). (MANACORDA, 2012, p. 80).

O autor completa, com base em Marx, outras facetas desse ensino idealizado:

Com a subdivisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes, é necessário anexar um

programa gradual e progressivo de instrução intelectual, educação física e politecnia. A união de trabalho produtivo remunerado, formação intelectual, exercício (Ubung) físico e adestramento (Abrichtung) politécnico alcançará a classe operária a um plano superior ao das classes superiores e médias. Nem os agentes e nem os genitores podem ser autorizados a explorar o trabalho juvenil, nem quando conjugado ao ensino. (MANACORDA, 2012, p. 80).

Marx não entende uma instrução profissional para os fins imediatos da indústria, como proposta de um ensino subalterno para as camadas populares. Diferente disso, sua proposta é humana, está pautada no ensino formativo, cultural, autônomo e libertador, entendido como união entre a ciência e a técnica. Tal formação deve ser para todos, sem distinção de classe social (MANACORDA, 2002, p. 82). Assim,

[...] a compreensão é de que todos devem ser preparados juntos para pensar e atuar [...]. Para tal fim, precisa-se de uma educação que incorpore instrução tecnológica, teoria e prática, finalmente total, do homem realmente completo, não mais platonicamente voltada só para completar a formação cultural, mas para todas as formas da atividade humana, visando o homem onilateral. Esse é o destino do homem e, para isso deve objetivar o ensino intelectual, físico e tecnológico para todos, porque a divisão dos homens, entre destinados ao trabalho e outros à ciência, outros à produção e outros ao consumo, uns ao cansaço ou outros ao gozo, é o nó das contradições da sociedade capitalista que Marx pretende cortar. Eis “o germe da educação do futuro”. (MANACORDA, 2012, p. 82).

É nesse contexto que Manacorda (2012) entende que o movimento ideal não se dá a partir da instrução para o trabalho e depois do trabalho para a instrução. Não se trata de um jogo de palavras, mas de como os parâmetros sociais possam valer para todos, com objetivo estratégico de atingir uma sociedade com igualdade de condições e/ou oportunidades justas.

1.2.1.1 A formação do profissional de AAE e a omnilateralidade

O trabalho é entendido por Marx como fonte criadora da existência humana, capaz de libertar a humanidade da forma degradante como se apresenta na sociedade burguesa. Para consolidar essa forma degradante de trabalho, a burguesia concebeu e realizou uma educação que dividiu os homens e as mulheres em dois grupos fundamentais: aqueles que se enquadram nas profissões manuais, cuja formação era prática e limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, desprovida de fundamentação teórica; e outro grupo, no qual se enquadram as profissões intelectuais, com vistas à preparação da elite e representantes da classe dirigente para atuação nos diferentes setores da sociedade. Tal projeto se concretizou pela dualidade das escolas, ou seja, as profissionais para os trabalhadores e as “escolas de ciências e humanidades”, pensadas para os futuros dirigentes, conforme Saviani (2005, p. 232).

É a partir dessa relação desigual e contraditória que Marx propõe uma concepção de educação omnilateral e/ou uma educação marxiana, para se contrapor à educação burguesa. A proposta de educação marxiana de ensino preconiza a superação da desigualdade social entre homens e mulheres, no intuito de promover uma formação básica comum a todos, que possibilite a harmonia entre “o indivíduo e o cidadão de modo que o homem individual real recupere em si o cidadão abstrato e se converta, como homem individual, em ser genérico.” (MARX, s.d, p.38 *apud* SAVIANI, 2005, p. 235). Saviani (2005) concorda com Marx que a ideia de politécnica permite a superação da contradição entre o homem, a mulher e o trabalho por meio da apropriação da consciência teórica e a prática do trabalho como parte integrante da essência humana para todos, sem exceção.

Esse ideário é complementado em outros estudos, como se observa:

A ciência e o conhecimento sistemático são elementos cruciais para a formação da classe trabalhadora. Trata-se de mover-se no plano das contradições para ruptura e superação desse sistema e desenvolver processos

educativos que afirmem valores, atitudes, sentimentos e conhecimentos que concorram para a emancipação da classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 2006 *apud* SOUSA JUNIOR, 2005, p. 1213).

É a partir da emancipação que Marx acredita que os indivíduos também possam atingir sua plenitude, a omnilateralidade. Nessa direção, o trabalhador/a se expressa de forma eclética, recusando as atividades exclusivas de roupeiro/a, costureiro/a, faxineiro/a ou cozinheiro/a. Esse é o homem e a mulher idealizados por Marx. “Eis aí um homem educado com doutrinas não ociosas, com ocupações não estúpidas, capaz de livrar-se da estreita esfera de um trabalho, [...] trata-se do homem onilateral, superior ao homem existente.” (MANACORDA, 2010, p. 97).

Marx avalia que a transformação do homem é consequência de um processo histórico de autocriação. Nessa linha, para Manacorda:

A apropriação individual (no sentido já visto) de uma totalidade de forças produtivas objetivamente existentes significa, enfim, a absoluta exteriorização das faculdades criativas subjetivas do homem, sem outro pressuposto que o precedente desenvolvimento histórico. O homem aparece agora universalmente disponível nas necessidades ou consumos, quer dizer, nas exigências humanas (que, de maneira bem-humorada, se podem configurar no caçar ou no pescar, no criar gado ou no exercício da crítica, da sarcástica objeção de Marx aos ideólogos alemães, ou ainda na forma da pintura, do exercício da política, do estudo, do desejo de saber, da energia moral, do impulso a progredir, da sociabilidade, da conversão, da fraternidade humana — que tais são as determinações concretas dos prazeres humanos que Marx ocasionalmente, nos propõe). Trabalho onilateral e não trabalho igualmente onilateral como desenvolvimento das potências universais da mente, do cérebro humano: é esta a manifestação do homem. (MANACORDA, 2010, p. 99).

Com efeito, a utopia da omnilateralidade se sustenta e se confirma pela hipótese de um tempo livre cada vez maior “para uma educação para

se humanizar.” (MARX *apud* MANACORDA, 2010, p. 98). Manacorda assim completa: “[...] tentemos reconstruir o homem onilateral, não tanto como Marx o desenha [...] aqui e ali, em oposição à figura real do homem unilateral, mas de preferência, como emerge do contexto da sua pesquisa”, na qual possa apresentar disposição contraditória posta e negada pela sociedade contemporânea, “passível de se assumir como objetivo consciente. Como resultado de um processo histórico de autocriação, o homem se apresenta como uma totalidade de disponibilidade.” (MANACORDA, 2010, p. 98).

É nesse contexto que, ao pensar o profissional de AAE, guardadas as proporções em razão do período histórico em que vivemos, proponho uma reflexão próxima a de Marx, na direção da formação omnilateral. Assim, o/a profissional de AAE não será apenas técnico/a em alimentação escolar ou técnico/a em infraestrutura escolar. Poderá exercer essas funções, além de ser diretor/a de escola pública, secretário/a, presidente/a e/ou tesoureiro/a do CDCE, ou algo mais.

Para ilustrar a realidade do profissional de AAE trago a reflexão acerca do trabalho técnico e intelectual desenvolvido pelo técnico/a em alimentação escolar. Esse/a profissional, ao desenvolver seu trabalho técnico de preparar a merenda escolar, precisa elaborar o cardápio, armazenar adequadamente cada alimento, preparar a medida correta de tempero, adequar a quantidade de alimento ao número de pessoas, calcular o tempo de preparo; portanto, presume-se maturação para a elaboração e a reflexão dos fazeres. No ato de servir o alimento, o profissional precisa dominar alguma estratégia para envolver o/a educando/a no sentido de se alimentar bem, criar hábitos alimentares saudáveis, etc. Portanto, o trabalho do profissional de AAE é *trabalho educativo*.

A esse respeito, voltamos aos fundamentos marxistas:

[...] o fundamento da história é a atividade humana, a práxis humana e o trabalho. O ser social produz linguagem, consciência, cultura, produz a si mesmo, portanto, através da sua práxis e do seu trabalho. Com efeito, se as relações sociais são a essência genérica do homem; se a linguagem e consciência são mediadoras de toda práxis,

além de serem produtos dela; se o trabalho é atividade que produz materialmente a própria vida; e se o homem é um ser que se constrói no conjunto das relações, num movimento constante, num processo infinito, então não há como se recusar o caráter educativo imanente a toda a história da formação do homem. (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 23-24).

O/a profissional de AAE no cargo de infraestrutura escolar também necessita de técnica e de planejamento para desempenhar seu trabalho. Conforme veremos na estrutura de carreira (no ponto 1.3.3), faz parte da função do cargo de infraestrutura o trabalho de jardinagem, por exemplo. Para cuidar de um jardim na escola faz-se necessário saber as espécies de planta, a quantidade de água, como molhar e a que hora do dia, qual adubo e qual quantidade deve ser utilizada para cada tipo de planta. Esse trabalho requer tempo para planejamento, reflexão e pesquisa, tendo em vista que em algumas escolas é desenvolvido como projeto educativo; nesse sentido, envolve educandos/as de diferentes idades e a escola se torna um laboratório vivo para os/as educandos/as. Isso poderia ilustrar a politecnicidade, conforme denominado por Marx.

Em 1875, Marx, na Crítica ao Programa de Gotha, “reforça a exigência de vínculo precoce do ensino ao trabalho produtivo, como um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade”, desde que esse esteja atrelado a um rigoroso controle da carga horária de trabalho, conforme a idade das crianças e dos adolescentes (MARX; ENGELS *apud* MANACORDA, 2010, p. 106).

Ao lavar a calçada da escola ou limpar os espaços educativos da unidade escolar, esse/a profissional também precisa saber utilizar a quantidade exata de produtos químicos, em razão dos fortes cheiros dos produtos de limpeza em ambientes fechados, além de se educar quanto ao uso da água, considerando as questões ambientais. Outro ponto que merece ser ressaltado é que o ambiente não se limita ao espaço físico, está relacionado ao bem estar e à segurança das pessoas. Ao envolver os/as educandos/as em projetos e/ou atividades como essas, eles se educam por meio da pesquisa, da ação concreta da prática e do debate, e, a partir

disso, desenvolvem consciência crítica acerca do meio ambiente, conservação do patrimônio público e outras questões, de acordo com a proposta de formação.

Esse processo educativo não se dá apenas com o/a educando/a: o/a AAE, na condição de profissional da educação, também está sendo educado. Tal pensamento se alinha com a terceira tese de Feuerbach, em Marx: “A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelo próprio homem e que o próprio educador tem de ser educado.” (MARX, 2009, p. 120).

Além dos exemplos citados, vale destacar que os/as profissionais da educação se reúnem no mínimo duas vezes durante o ano letivo, sendo uma vez por semestre para construir e/ou avaliar o PPP da escola. Com base no princípio da gestão democrática, todos os segmentos da escola (professores, funcionário, pais/mães e alunos) devem fazer parte desse processo de debate, que deve ser construído e reconstruído coletivamente. São momentos que promovem exercício intelectual, processo de reflexão acerca da prática educativa.

Durante a construção e a avaliação do PPP e PDE da escola, esse/a profissional assume papel de curricularista ao debater e contribuir com a construção da matriz curricular da escola; de contador/a, ao movimentar o financeiro da instituição, bem como o processo de licitação e prestação de contas; de pedagogo/a, ao contribuir com o processo educativo na escola. Enfim, o/a profissional de AAE possui liberdade para perpassar diferentes espaços e desenvolver diferentes funções (diretor/a, secretário/a, presidente/a e/ou tesoureiro/a do CDCE) na unidade escolar.

Essa movimentação do profissional é concebida por Marx de forma positiva, tendo em vista sua concepção do ensino tecnológico, *teórico e prático*, conforme havia discursado e/ou explicado, em 1886, aos/as delegados/as do I Congresso da Internacional, no qual reflete acerca da importância da formação. Segundo Manacorda (2010), a proposta

[...] exprime a exigência de fazer adquirir conhecimentos de fundo, isto é, as bases científicas e tecnológicas

da produção e a capacidade de manejar os instrumentos essenciais das várias profissões, isto é, de trabalhar — conforme a natureza — com o cérebro e as mãos, porque isso corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano. Em resumo, ao critério burguês da pluriprofissionalidade, Marx opõe a ideia da onilateralidade, do homem completo, que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado. E parece que sua polêmica contra *o que a burguesia entende por ensino técnico* é atual ainda hoje, e, que na moderna pedagogia socialista, há, por vezes, uma tendência de reduzir o politecnismo, ou melhor, o ensino tecnológico teórico e prático, a uma mera questão de disponibilidade, de pluriprofissionalidade. (MANACORDA, 2010, p. 107).

Assim, o/a profissional de AAE não estará definitivamente e apenas para a limpeza do pátio, para a vigilância e para o preparo da alimentação escolar. Ele/ela também desenvolverá essas funções, mas não somente. Esse profissional faz parte da totalidade educacional realizada na escola ou no sistema de ensino. Assim, pode transitar nos espaços de poder da instituição de ensino, ou seja, ora pode estar presidente/a, secretário/a e/ou tesoureiro/a do CDCE, ora como diretor/a da unidade escolar, ora como técnico/a em alimentação escolar, ora como técnico/a em infraestrutura e meio ambiente, podendo conjugar a técnica, a filosofia, a educação e o trabalho na mesma proporção. Esses são os indivíduos idealizados por Marx: “um homem resultante da história, um homem evoluído, para além do qual emerge o homem em devir, como pode tornar-se graças à recuperação integral de sua capacidade de produzir a própria vida material e espiritual.” (MANACORDA, 2012, p. 40).

Concordo com Eagleton (1999, p. 7), que, igualmente ancorado nos estudos de Marx, afirma: “a mudança social e a intelectual andam juntas: A filosofia não pode se realizar sem a superação do proletariado, diz ele, e o proletariado não pode se superar sem a filosofia.”

É a partir da realidade do trabalho educativo desenvolvido pelo/a profissional de AAE que entendo que a formação superior se faz necessária, não apenas pela necessidade formativa do próprio profissional, mas

pelo *lócus* de trabalho (a escola). Também porque a partir da formação o/a profissional passa a ter uma nova visão de mundo, conseqüentemente, sofre influências, é capaz de influenciar o/a outro/a e o próprio espaço no qual está inserido. Nesse caso, o/a outro/a pode ser um/a colega de trabalho que se encontra na mesma condição, ou os/as educandos/as com quem lida diariamente, contribuindo com a formação do seu caráter, da sua personalidade e vida acadêmica. Assim, eu e o/a outro/a não somos mais os mesmos. “E uma vez que tal conhecimento também leva as pessoas a mudar sua condição na prática, ele mesmo se transforma num tipo de força social ou política, parte da situação material que examina, em vez de mera “reflexão” dela ou sobre ela.” (EAGLETON, 1999, p. 8). O autor complementa que “ao tentar compreender a mim e à minha condição, nunca posso permanecer perfeitamente idêntica a mim, pois o eu [*self*] que está realizando o entendimento, bem como o eu que é entendido, são agora diferentes do que eram antes.” (p. 8).

Nesse movimento dialético de construção, (re)construção e/ou transformação do indivíduo, com vistas à qualidade do ensino público, defendo a formação na educação superior do profissional de AAE, conforme advogam Marx e Manacorda.

Portanto, nessa linha de pensamento, concordo com Saviani (2005) que uma das formas de superação da contradição entre o homem e a cultura corresponde ao acesso à educação superior. Ela possui a função de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que os indivíduos participem plenamente da vida cultural, em sua forma mais elaborada, contemplando todos/as os/as membros/as da sociedade, sem distinção, independentemente do tipo de atividade profissional que se dediquem. Assim, além do ensino superior ser destinado a formar profissionais de nível universitário, também é responsável por pensar e organizar a cultura superior, cujo objetivo é “possibilitar toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo.” (SAVIANI, 2005, p. 236-237).

No entanto, ao invés de abandonar o desenvolvimento cultural dos trabalhadores, que na sua maioria estão marginalizados do processo, trata-se de organizá-los e envolvê-los, promovendo um clima propício para

imbricar trabalho intelectual e trabalho material.

À luz dos estudos realizados, entendo que a demanda para a formação aponta na direção de um curso superior específico para o profissional de AAE. A fim de alicerçar teoricamente essa ideia e depurar a formação pretendida em face do nosso objeto de estudo, vemos em Frigotto (1996) que a formação está atrelada à profissionalização humana. Assim, o autor entende que tal formação do/a educador/a deve ser na perspectiva de um “projeto contra-hegemônico, em curso de sociedade democrática e socialista – aquela em que as pessoas vêm em primeiro lugar e não são sacrificadas em nome da produção e do lucro – e retomar outros aspectos no plano ético-político e teórico.” (FRIGOTTO, 1996, p. 93). Fica, pois, explícito que a formação é um elemento importante para a profissionalização.

De acordo com o autor, na perspectiva produtivista e unidimensional os conceitos de formação, profissionalização e competência estão atrelados e subordinados à lógica da produção. Nesse sentido:

[...] *formação* se refere, normalmente, ao processo de escolarização necessário ao processo de trabalho; *qualificação* está afeto a um conjunto de exigências ligadas ao emprego, resultantes da formação e da experiência profissional concreta; e por fim, a *competência* explicita-se pela capacidade de mobilizar conhecimentos, saberes, atitudes, tendo, como foco, os resultados. Não é casual que este conceito seja reenfocado hoje, justamente quando o problema fundamental do capital não é da produção de *mercadorias*, mas da sua mercantilização no mercado mundial. (DESAULNIERS, 1995 *apud* FRIGOTTO, 1996, p. 92).

Isso fica bem representado nos diferentes documentos do Banco Mundial e/ou acordados nas conferências promovidas pelos organismos multilaterais, nas quais as discussões giram em torno da preparação de mão de obra qualificada, cujo foco é movimentar o capital. Se o/a educador/a não vigiar suas próprias ações contribuirá para haja uma adaptação a essa realidade, de forma natural. Para desviar dessa direção, faz-

-se necessário que a “formação, profissionalização” humana, tanto do/a educando/a como do/a educador/a, siga a formação *omnilateral*, pautada no plano “histórico-científico, conforme os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético.” (FRIGOTTO, 1996, p. 93).

Ao observar o que Marx afirma sobre o mundo do trabalho entende-se que ele esteja na base da produção e reprodução do ser humano, embora não seja o único elemento de formação humana. Assim, pode-se compreender o trabalho como valor de uso, manifestação da vida e princípio educativo, desde a infância, guardadas as proporções entre jornada e idade para o trabalho. Bem diferente do entendimento de trabalho como valor de troca, sob as condições capitalistas, que exploram e alienam o indivíduo.

Para Frigotto (1996, p. 95), um/a profissional preparado/a para refletir e efetivar um projeto social-democrático e solidário deve ter sua formação pautada no epistemológico, o que não pode ser delegado a qualquer um. Portanto, defende que o “*locus* adequado e específico de desenvolvimento é, fundamentalmente, a universidade, que não se confunde com cursos livres ou comércio de diplomas no mercado educacional.”

A partir dessas reflexões entende-se que sem uma base teórica a formação do/a educador/a reduz-se, limita-se a processos de repetição, prejudicando a criatividade, a liberdade de pensar e agir, impedindo que as relações éticas, políticas e socioeconômicas sejam analisadas a partir dos processos históricos de poder.

Assim, mediante a formação epistemológica, o/a educador/a se torna capaz de apreender os diferentes saberes que o educando carrega consigo. Oriundo do senso comum ou não, são saberes construídos ao longo de sua existência, que devem ser respeitados e valorizados, dada a singularidade de cada indivíduo. Assim sendo, o autor entende que é necessário refletir sobre as formações feitas por vídeo-escola, multimídia ou “escola-parabólica” com os/as profissionais da educação, visto que, se há ausência de sólida formação epistemológica, o processo educativo é meramente compensatório. Por isso, ele compreende que é justamente na questão epistemológica que a formação e a profissionalização do educador está deteriorada. Tal deficiência está na formação fragmentada dos

cursos de licenciatura, na ineficiência da compreensão sócio-histórica, filosófica, política e cultural, o que é resultado da Reforma Universitária de 1968.

[...] Reforma Universitária de 68, demarca um primeiro e profundo golpe para esta base teórica e epistemológica na formação e profissionalização do educador. Esta decapitação deriva da imposição de uma perspectiva economicista e tecnocrática dos processos de conhecimento e dos processos educativos, amparados pelo golpe civil-militar de 1964. O segundo golpe dá-se de forma potenciada, hoje, pela reiteração da concepção produtivista e mercadológica do conhecimento mediante o ajuste neoliberal à globalização excludente, cujo intelectual coletivo, como já indicamos anteriormente é o Banco Mundial. (FRIGOTTO, 1996, p. 96-97).

Percebe-se que o problema da formação no processo teórico não é recente, vem de longa data, desde a gênese da ciência moderna. Segundo o autor citado, a forma mais adequada para o processo de produção do conhecimento ocorre a partir da historicização dos fenômenos, por meio do método histórico-dialético, a herança marxista. Essa tradição nos apresenta um plano de apreensão da realidade com base em categorias como: parte-todo, universal-particular, sujeito-objeto, objetividade-subjetividade, estrutura-conjuntura. Ainda de acordo com o autor, a compreensão dos fatos não se dá por revelação ou aparição, mas por um processo laborioso, denominado “trabalho intelectual”, ou seja, pela teorização do real.

Outro ponto que merece destaque e não pode ser ignorado na formação do/a educador/a é sua experiência prática cotidiana, que se materializa na essência das práticas educativas, de forma que paralelo ou no processo de construção do conhecimento ela se manifesta. Então, o desafio se constitui em como atrelar ao conhecimento produzido a experiência profissional (prática cotidiana) para que não se torne uma prática sem relação com *as realidades* vividas por educandos/as e educadores/as.

Para superação dessa questão, Frigotto (1996) se sustenta na heran-

ça teórico- prática do marxismo, e afirma que essa só é possível mediante a *práxis*.

A *práxis* é atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando os com a prática. (KONDER, 1992, p.115 *apud* FRIGOTTO, 1996, p. 100).

Apenas o ser humano possui as condições de absorver, construir e/ou reconstruir conhecimento, no sentido de modificar a realidade histórico-social. Segundo o autor, “reflexão e ação, teoria e prática tencionam-se e fecundam-se respectivamente, ainda que seja na prática que as teorias são testadas, reconstruídas historicamente validadas.” (FRIGOTTO, 1996, p. 100). O autor ainda afirma que a formação e a profissionalização do educador, na perspectiva da *práxis*, possuem os pré-requisitos para a realização de um processo educativo pautado num projeto que conjugue as dimensões éticas, políticas, teóricas e epistemológicas, conforme antes citado. Porém, entende ser necessário qualificar de forma técnica, teórica e ética o trabalho do/a educador/a; assim, considera que o/a educador/a possui expressivo acúmulo de experiências concretas em seu mosaico profissional, construído no *chão* da escola.

No entanto, essa grandeza só se fortalece ou se efetiva de fato na medida em que a técnica, a teoria e a experiência ganham formas no projeto político-pedagógico, devendo estar ancoradas na organização do trabalho coletivo, de forma a romper com as práticas individualistas e competitivas. Assim, subentende-se que os elementos formativos são pré-condição, entretanto, transcendem a competência técnica e científica que provém das Instituições de Educação Superior e/ou da própria experiência profissional. Ou seja, para que o/a educador/a se torne profissional com formação plena, humana, libertadora, faz-se necessário que ele seja formado para ser dirigente. Tal formação é construída, sobretudo, por meio

da participação em “organismos coletivos como: sindicatos, movimentos sociais, associações científicas e culturais e partidos políticos-ideológicos portadores de um projeto alternativo de sociedade.” (FRIGOTTO, 1996, p. 101).

Esse projeto alternativo de sociedade para o qual se busca formar e profissionalizar os educadores no viés marxista, omnilateral, deve estar pautado nas pessoas, nos seres humanos, rompendo com a lógica perversa do modelo neoliberal, numa perspectiva contra-hegemônica, que não pode ser desconsiderada e/ou considerada apenas uma utopia. Mas, sobretudo, deve se fortalecer por meio da coletividade e romper com a desesperança e a desilusão, avançando para uma sociedade solidária com igualdade de direitos entre os seres humanos.

1.2.2 A formação do profissional de AAE no contexto internacional

Ao pensar no funcionário da educação no contexto nacional, surge a curiosidade de saber como esse profissional está situado no meio internacional: É valorizado? Possui profissionalização e carreira? É um profissional efetivo? Qual nomenclatura é utilizada para defini-lo? Enfim, questões como essas pairam sobre as mentes de militantes e/ou de funcionários/a, como eu. Assim, busquei em alguns documentos oficiais a figura desse profissional para tentar compreender como ele (o funcionário) está organizado em outros países.

Para realizar essa pesquisa, recorri a um texto da professora Juçara Maria Dutra Vieira, outrora vice-presidenta da Internacional da Educação, publicado em 2009, pela revista *Esforce* da CNTE. Nesse artigo, ela busca duas organizações internacionais: a primeira delas foi a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por ter uma capilaridade significativa no mundo e por influenciar os governos. A escolha da Internacional da Educação (IE) deve-se à filiação da CNTE e porque a entidade provocou esse debate com os países latino-americanos. Quanto ao Fórum Mundial de Educação (FME), justifica-se

por ter a participação de vários e/ou todos os continentes no evento.

No século XX, a Unesco, ao se deparar com a contradição entre discutir as possibilidades da ciência, a tecnologia e as condições reais de vida da maioria da população mundial, vivendo em condições de extrema pobreza, desemprego e analfabetismo, entende ser necessário convocar a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, “conforme convém a um mundo agora globalizado.” (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 120).

Nessa Conferência foi lançado o movimento mundial pela garantia de educação básica para todas as crianças, jovens e adultos; porém, apesar do movimento e esforço, depois de dez anos, em Dacar, no Senegal, as metas não haviam sido superadas. Assim, pautaram novo calendário para atingir tais metas, que finaliza em 2015. No documento elaborado pela Conferência fica explícito um discurso ideológico com vistas à educação como mola propulsora para transformação social. O documento retrata que a ausência da educação ou educação insuficiente é a justificativa por todas as mazelas sociais nos países periféricos. O referido documento ainda desresponsabiliza o Estado como provedor do bem público à sociedade e atribui a ela o compromisso com a educação sob o mote de “que se todos se unirem em nome de uma educação para todos, alçaremos o tão desejado desenvolvimento econômico [...]” (SOBRAL; SOUSA; JIMENEZ, 2009, p. 179).

Os autores complementam que defensores do sistema capitalista admitem que os países periféricos não possuem capacidade para alcançar o mesmo patamar de desenvolvimento das grandes potências. Lançam, então, o discurso da equidade, que nada mais é do que uma nova roupagem da teoria do capital humano. Outro contrassenso da Conferência refere-se à indicação de democratização do ensino fundamental público apenas, enquanto o ensino médio e ensino superior devem ser privatizados. Sobre isso, se pode refletir que o que Adam Smith afirmou no século passado ainda é atual, ou seja, a educação dos trabalhadores deve ser repassada em “doses homeopáticas”. Isso significa que a população e/ou classe trabalhadora deve ter o suficiente para desenvolver suas funções manuais e/ou práticas na produção, a exemplo do profis-

sional de AAE.

A Conferência ignora que o indivíduo vive numa sociedade de classes, na qual estão presentes forças antagônicas, a força de trabalho (o trabalhador) e a força de quem é dono da produção (o capitalista); em razão disso, não é nada simples reverter a ordem estabelecida, na perspectiva da justiça social.

Na Declaração de Jomtien os/as profissionais da educação são mencionados no artigo 7, sob o título de *Fortalecer as Alianças*, conforme segue:

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, não paginado, grifos meus).

Fica clara, nesse documento, a convocação aos educadores para

contribuírem com a educação de forma coletiva, como uma espécie de *força tarefa* nas três esferas, municipal, estadual e nacional. O documento também cita um texto conjunto da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da UNESCO acerca das condições de trabalho e a situação social do docente. Também fica perceptível que em ambos os documentos a figura em destaque é a do professor, sendo o/a funcionário/a mencionado de forma genérica. Nesse texto conjunto, OIT/UNESCO, o documento observa que, ao se referir a *personal docente* está dialogando com todos no espaço da escola (UNESCO/OIT, 1966, p. 3-4). Essa observação se torna contraditória ao considerar o artigo 87: “A fim de garantir que o pessoal docente se dedique plenamente ao exercício de suas funções, deveria designar às escolas um *personal auxiliar* encarregado das tarefas alheias” ao processo de ensino. Nesse caso, fica entendido novamente que os/as funcionários/as não são concebidos como educadores/as.

Ao avaliar outros documentos, como do Banco Mundial, por exemplo, o processo educativo está centrado na figura do/a professor/a. A escola aberta ao mundo, recomendada por Delors (1996, p. 162), chega a mencionar que outros serviços de apoio são importantes e os considera indispensáveis, porém, cita os serviços do psicólogo e do assistente social. Fica evidente que o foco está no processo de ensino, o que significa que qualquer outra atividade no espaço da escola é desconsiderada. Assim, faça o questionamento: onde está o funcionário de escola?

No documento do FME, nas várias edições, de acordo com Vieira (2009), o Fórum produziu cartas, cujo desejo era construir uma memória dos debates. A *Carta de Porto Alegre pela Educação Pública para Todos*, na 1ª edição do FME, deu o tom da discussão sobre o direito à educação, tendo em vista as 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 alunos, os adultos e os velhos. (FME, 2009b *apud* VIEIRA, 2009, p. 331, grifo meu).

Nesse sentido, a 1ª edição do FME aponta a defesa dos/as trabalhadores/as em educação indistintamente, o que significa a inclusão do profissional de AAE, ressaltando a importância dessa atuação nos movimentos sociais, bem como em sindicatos da categoria, observando os direitos sociais e à formação profissional e humanística para os profissionais em questão. Vieira (2009, p.332) afirma que a 4ª edição, denominada *Construindo uma Plataforma Mundial de Lutas*, em 2004, foi incisiva ao “[...] 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.” (VIEIRA, 2009, p. 332). Os movimentos sociais, ao fazerem reivindicações, partem da realidade vivida, diferente das organizações governamentais, que, comumente, não conhecem a realidade e/ou vivência das instituições públicas; assim, negam aos trabalhadores/as condições de trabalho, valorização e formação profissional, pois partem de uma visão estreita e conservadora do conceito de *trabalhador da educação*. Os movimentos sociais possuem uma visão de classe, na qual se inserem professores/as, pedagogos/as e funcionários/as da educação, conforme a Lei nº 12.014/2009, resultado dos debates feitos pela CNTE e sindicatos filiados. A *Declaração de Caracas*, de 2006, apresenta essa realidade com objetividade, ressaltando e entendendo como indispensável:

[...] o protagonismo do movimento social, como eixo convocante dos trabalhadores e trabalhadoras da edu-

cação, 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 do seu trabalho. (FME, 2006 *apud* VIEIRA, 2009, p. 332).

É relevante observar qual a visão que cada organização possui acerca da educação, já que cada país, cada povo possui uma cultura diferente. A Internacional da Educação (IE), que representa 30 milhões de associados, vinculados a mais de 400 organizações distribuídas em 172 países e territórios, declara-se “[...] porta-voz dos trabalhadores em educação em todo mundo.”²¹ É a partir dessa representação diversificada que a IE apresenta um olhar diferente acerca do funcionário da educação. A IE entende a educação como direito público a ser adquirido e pontua alguns fatores que limitam esse processo de aquisição. Assim, entende que é preciso analisar a crescente complexidade das relações sociais e interculturais nos processos migratórios; os impactos da globalização econômica, principalmente sobre os países pobres, as mulheres e as crianças; o rápido movimento com que as coisas se tornam obsoletas e como a tecnologia as refaz com outro modelo, desenvolvendo novos formatos com novas demandas para a educação. Tais desafios são esforços públicos, no sentido de implicar mais recursos públicos, aumentando o financiamento, fortalecendo a gestão democrática do ensino e proporcionando mais escolas, universidades e planejamento, com a participação da sociedade civil organizada (VIEIRA, 2009, p. 332).

Como defensora dos/as trabalhadores/as em educação, a IE defende qualidade de vida, condições de trabalho, formação e valorização profissional para todos/as, independente do cargo e/ou função que ocupam, no

21 Fui delegada no Congresso Regional da Internacional da Educação, realizado em Santiago do Chile, no período de 4 a 8 de maio de 2015.

sentido de se tornarem protagonistas de uma história que retrate efetivas perspectivas de uma sociedade com igualdade social. Ainda acerca dessa questão, Vieira (2009) afirma que em 2007, no 5º Congresso da IE, durante o trabalho de grupo, nos debates, foram construídas as resoluções, apontando que era estratégico:

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 incentivo salarial, 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 na educação para a cidadania. (CONGRESSO, 2007 *apud* VIEIRA, 2009, p.333).

A Resolução apresenta uma incoerência, ou, ao menos, um limite que impede o diálogo despido de (pré)conceitos. A nomenclatura utilizada se refere aos profissionais docentes, como aparece na maioria dos documentos acordados entre os organismos multilaterais e as entidades acadêmicas, instituições formadoras, resultado de alguma pesquisa, ou dos próprios sindicatos, que não são adeptos à formação e à valorização do/a funcionário/a (tradicionalmente, na maioria das entidades filiadas à IE). O termo corrente encontrado em tais documentos é *pessoal docente* (VIEIRA, 2009, p. 333). Portanto, o/a funcionário/a permanece à margem, silenciados/as.

É relevante relatar que esse debate teve uma dimensão internacional, provocado pela CNTE sob dois prismas. No primeiro, a Confederação afirma que a escola é um espaço educativo que transcende a sala de aula. Ao contrário do que muitos/as pensam, isso não enfraquece ou descredencia o importante papel do professor, na medida em que o traba-

lho educativo é realizado de forma coletiva, e o trabalho do professor é enriquecido a partir de um conceito mais amplo de educação. No segundo prisma, a Confederação salienta a necessidade de maior investimento por parte do governo, tendo em vista a necessidade de formar e valorizar os/as profissionais. Além disso, faz-se importante que o/a profissional se prepare, a partir da formação, para contribuir com o processo educativo no espaço da escola e supere os paradigmas existentes. O referido debate na IE é recente, visto que ela nasce da fusão entre a Confederação Mundial de Profissionais da Educação (Cmope) e o Secretariado Profissional Internacional e Educação (SPIE), no ano de 1993 (VIEIRA, 2009, p. 333).

Nesse contexto de nova organização, o Brasil tem semeado propostas e práticas de debate. A questão da profissionalização de funcionários/as foi apresentada em 2008, no congresso da *National Education Association* (NEA), sindicato norte-americano com mais de três milhões de filiados, interessados por políticas similares aos de funcionários/as (VIEIRA, 2009, p. 333).

A partir desse debate na NEA, foi encaminhado um encontro em Bruxelas, na data de 28 e 29 de janeiro de 2014, com encaminhamento de novo seminário em 18 e 19 de fevereiro de 2015. Em Bruxelas, a IE distribuiu um questionário com vistas a uma pesquisa com as entidades sindicais presentes e que manifestaram interesse no debate acerca da formação e valorização do/a profissional em questão. Assim, aqueles que se manifestaram favoráveis, entregaram o questionário para finalizar a pesquisa e vieram ao Brasil em uma reunião de trabalho, que se realizou nos dias 4 e 5 de setembro de 2014, em São Paulo-SP, organizada pela Internacional da Educação para América Latina (IEAL), em parceria com a CNTE.

Nessa reunião de trabalho, oito países estiveram presentes: Costa Rica, El Salvador, Paraguai, Chile, Colômbia, Argentina, Uruguai e Bolívia. Esses países participaram das atividades em São Paulo, manifestando interesse em compreender a proposta de formação e valorização do/a profissional em questão. No primeiro dia do evento, o professor Dr. Juan Arancibia apresentou o resultado de uma pesquisa, na qual apurou basicamente quais nomenclaturas são utilizadas para definir esse profissional,

qual a formação e como estão organizados em sindicatos. No que se seguiu, o presidente da CNTE, professor Roberto Franklin de Leão, expôs como os/as funcionários/as da educação estão organizados no Brasil, no trabalho educativo no âmbito das escolas e em sindicatos. Para finalizar, o professor Dr. João Monlevade debateu acerca da concepção do profissional da educação no Brasil.

O segundo dia de trabalho iniciou com cada país fazendo breve relato sobre como se organizam os referidos profissionais nos seus limites geográficos. O evento culminou com a tentativa de formulação de estratégias de trabalho por país na América Latina e a definição de uma nomenclatura que pudesse definir os/as funcionários/as nos países abrangidos. No entanto, apesar de todo o diálogo político, não houve consenso. Cabe pontuar que o Brasil é o único país que trabalha a formação e a valorização desse profissional. Assim, os representantes dos países presentes estabeleceram como meta a promoção desse debate nas escolas, nos sindicatos, na expectativa de apresentarem outra realidade no encontro de 2015, conforme ficou pré-agendado. O trabalho, assim, concentrou-se em realizar um balanço da situação dos/as funcionários/as da educação na América Latina, observando o nível de organização atual e perspectivas de futuro, no sentido de buscar a sua formação e valorização.

1.2.3 A formação do profissional de AAE e a questão do acesso à educação superior

O acesso à educação superior para o segmento de funcionário administrativo é necessário, tendo em vista seu *lócus* de trabalho, que se configura na escola pública de educação básica. Esses/as profissionais desenvolvem suas atividades cotidianamente no espaço da escola com educandos/as de diferentes graus de maturidade e deveriam estar preparados para dialogar com a diversidade que permeia tal espaço.

A formação no nível superior desse profissional explica-se pela necessidade de aperfeiçoar atividades técnicas e pedagógicas desenvolvidas no interior da escola, mas, igualmente, vislumbra o reconhecimento e/ou

prestígio social e a valorização do profissional em foco.

Silva e Veloso (2010, p. 4) afirmam que “por acesso entende-se a participação na educação superior. Na perspectiva acadêmica, o ato de acessar, inicialmente, implica em considerar o ingresso a esse nível de ensino. No entanto, torna-se limitante o desprezo das dimensões de permanência e de conclusão dos estudos.” Compreendem, ainda, que “adotar o ingresso, a permanência e a qualidade na formação, alarga e aprofunda a definição do acesso, contrapondo-se a uma visão fragmentada e imediatista.”

As autoras citadas ressaltam que ao pensar o acesso é possível visualizar e/ou refletir acerca de diferentes pontos interligados. Portanto, é importante tecer uma teia em torno do acesso a partir de diferentes questões, além do ingresso do estudante na educação superior. Nesse sentido, afirmam que o acesso não comporta uma explicação isolada ou descontextualizada e se apresenta de forma bastante complexa.

À luz dessas ideias, cabe pontuar duas questões quanto ao ingresso dos/as funcionários/as de AAE na educação superior. A primeira é desafiadora para as IES, visto que os funcionários estão à margem desse nível de formação, o que impede/limita o exercício de uma profissão mais estruturada e, conseqüentemente, qualificada no espaço da escola.

A esse respeito, Nascimento (2006), ancorado nos estudos de Freitas e Wilensky, trouxe a reflexão sobre quem são os profissionais da educação e listou cinco características do que seria uma profissão mais estruturada: a) ocupação de tempo integral; b) existência de uma agência de formação que prepare o profissional para aquela ocupação; c) existência de uma associação em torno da qual esses profissionais se organizam; d) agitação política desenvolvida pela associação no sentido de encaminhar as reivindicações e interesses desses profissionais; e) adoção de um código formal para a profissão.

Nascimento (2006) afirma que, dessas cinco questões apontadas por Wilensky, duas ainda não se realizaram: a existência de uma agência de formação que prepare o profissional para aquela ocupação e a adoção de um código formal para a profissão. O autor aponta que a ausência de

uma agência formadora que atenda às necessidades do funcionário da educação impõe limitações à sua atuação como educador/a. Há também uma questão de superação de limites dos próprios profissionais em razão do perfil socioeconômico, tendo em vista a renda familiar insuficiente, a necessidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo (visto que a maioria é constituída por mulheres que são responsáveis pelo sustento da família), bem como a formação básica deficitária.

Nascimento (2006) complementa que, na medida em que as instituições formadoras se desobrigam da oferta do conhecimento voltado às especificidades do trabalho escolar, e na medida em que os governos não assumem políticas para a formação e a carreira, diminuem as possibilidades dos/as funcionários/as da educação terem acesso aos instrumentos de reflexão e compreensão das funções sociais da escola.

Assim, aponta que a pouca participação deles na construção do projeto político-pedagógico e nas questões referentes ao trabalho pedagógico e à função social da escola em parte se deve ao descompromisso do governo com as políticas voltadas a sua formação e à insensibilidade das instituições formadoras em absorver esse profissional. “As instituições formadoras afirmaram a invisibilidade destes trabalhadores no seu interior.” (NASCIMENTO, 2006, p. 135).

No debate proposto pelo autor é possível observar que a ausência da formação leva o profissional apenas ao cumprimento de tarefas, negando a possibilidade de reflexão, e isso se configura num fator limitador para a valorização profissional e campo fértil para a terceirização do trabalho por ele desenvolvido.

É importante apontar que a formação traz a possibilidade de superação da identidade funcional e o fortalecimento da profissionalização. Essa superação faz com que outros ambientes da escola ganhem centralidade, ultrapassando a sala de aula, de modo que a escola deixa de ser simplesmente uma instituição de ensino e seja uma instituição educativa. A partir disso, podemos concluir que os/as funcionários/as da educação ainda não dispõem de políticas governamentais nem de cursos sistemáticos oferecidos pelas instituições formadoras que os prepare para o exercício profissional.

1.2.4 A formação como perspectiva de valorização na carreira do profissional de AAE

Em razão do contexto em que o profissional de Apoio Administrativo Educacional (AAE) está situado também é preciso pesquisar sobre a sua valorização profissional, questão que se enquadra no mesmo grau de complexidade da formação. Estão próximas, imbricadas. Em outras palavras: independente do espaço em que atuamos, buscamos a formação e esperamos a valorização profissional. Essa valorização vai além do viés financeiro, perpassa o reconhecimento social, o prestígio profissional, portanto, ela está atrelada à formação.

Neste item, não se pode abordar a formação sem pressupor a valorização profissional. Parto do princípio de que ambas podem ser tratadas em campos específicos apenas para entendimento didático, visto que são indissociáveis.

A partir do contexto, o MEC assume a política de formação dos/as funcionários/as da educação sustentada em três pilares. O primeiro se preocupa com o reconhecimento das novas identidades funcionais; o segundo foca na oferta de escolarização; e o terceiro prevê a estruturação de planos de carreira e a implementação de piso salarial, conforme estabelece a Resolução nº 5/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), que fixa as “Diretrizes Nacionais Para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública” com a seguinte redação: “Art. 4º Todos os entes federados devem instituir planos de carreira para os profissionais da educação a que se refere o inciso III do artigo 61 da Lei nº 9.394/96, que atuem nas escolas e órgãos de rede de Educação Básica.” (CNTE, 2011, p. 39).

Logo, a Constituição Federal (CF) também aborda a garantia da valorização aos profissionais da educação com direito ao piso salarial e aos planos de carreira, conforme versa o Art. nº 206:

V - valorização dos **profissionais da educação** escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas

e títulos, aos das redes públicas; VIII - piso salarial profissional nacional para os **profissionais da educação** escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 2010, p. 5, grifos meus).

A LDB aborda a questão da valorização profissional com o mesmo grau de importância que a CF: o Art. nº 67 reforça a necessidade de planos de carreira, da formação e ainda acrescenta que a progressão funcional será baseada na titulação ou habilitação, conforme:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a **valorização dos profissionais da educação**, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - **progressão funcional baseada na titulação ou habilitação**, e na avaliação do desempenho. (CNTE, 2010, p. 36, grifos meus).

A insistência em ressaltar os planos de carreira está relacionada a garantir os direitos do profissional da educação; nesse sentido, faz-se necessário destacar a importância fundamental da formação, tanto de nível médio profissionalizante – o Profuncionário – como na educação superior como elementos fundantes de uma carreira sólida que valoriza o/a trabalhador/a. Ainda sobre a formação na educação superior é importante compreender que o debate sobre a exigência de uma formação específica está ancorado na forma de se atingir a valorização profissional nos planos de carreira.

Logo, ao analisar a legislação que afirma a necessidade de tais planos e comparar a tabela salarial dos profissionais da educação do segmento de funcionário com o segmento de professor da rede pública de Mato Grosso, percebe-se que a valorização de ambos não possui a mesma sequência na progressão funcional baseada na formação, o que consequentemente gera desigualdade salarial entre eles, principalmente afetando o

profissional de AAE, que é o foco desta pesquisa.

A seguir, na Tabela 1, apresento a tabela salarial do profissional docente da rede pública do estado de Mato Grosso, referente ao ano de 2014, com o subsídio reajustado conforme a Lei nº 11.738, aprovada em 2008, que garante apenas ao profissional docente piso salarial profissional²², embora o artigo nº 206 afirme que a “valorização é para os/as profissionais da educação”.

Tabela 1 – Tabela salarial do profissional docente da rede pública de Mato Grosso - 30 Horas semanais do ano de 2014

Classe Nível	Coeficiente	A 1 Subsídio	B 1,5 Subsídio	C 1,7 Subsídio	D 2,022 Subsídio	E 2,3 Subsídio
1	1,000	R\$ 1.739,29	R\$ 2.608,94	R\$ 2.956,79	R\$ 3.516,84	R\$ 4.000,37
2	1,040	R\$ 1.808,86	R\$ 2.713,29	R\$ 3.075,06	R\$ 3.657,52	R\$ 4.160,38
3	1,085	R\$ 1.887,13	R\$ 2.830,69	R\$ 3.208,12	R\$ 3.815,78	R\$ 4.340,40
4	1,135	R\$ 1.974,09	R\$ 2.961,14	R\$ 3.355,96	R\$ 3.991,62	R\$ 4.540,42
5	1,190	R\$ 2.069,76	R\$ 3.104,63	R\$ 3.518,58	R\$ 4.185,04	R\$ 4.760,44
6	1,250	R\$ 2.174,11	R\$ 3.261,17	R\$ 3.695,99	R\$ 4.396,06	R\$ 5.000,46
7	1,320	R\$ 2.295,86	R\$ 3.443,79	R\$ 3.902,97	R\$ 4.642,23	R\$ 5.280,48
8	1,410	R\$ 2.452,40	R\$ 3.678,60	R\$ 4.169,08	R\$ 4.958,75	R\$ 5.640,52
9	1,500	R\$ 2.608,94	R\$ 3.913,40	R\$ 4.435,19	R\$ 5.275,27	R\$ 6.000,55
10	1,530	R\$ 2.661,11	R\$ 3.991,67	R\$ 4.523,89	R\$ 5.380,77	R\$ 6.120,56
11	1,560	R\$ 2.713,29	R\$ 4.069,94	R\$ 4.612,60	R\$ 5.486,28	R\$ 6.240,57
12	1,590	R\$ 2.765,47	R\$ 4.148,21	R\$ 4.701,30	R\$ 5.591,78	R\$ 6.360,58

Fonte: SINTEP-MT

²² O estado de Mato Grosso compreende profissional da educação conforme versa a Lei nº 12.014/09; assim, é garantido piso salarial ao/a profissional docente e não docente.

A Tabela 1 mostra a progressão do professor dentro da carreira dos profissionais da educação, tanto na linha vertical como na horizontal. Na linha vertical há uma evolução conforme o tempo de serviço, ou seja, a cada três anos de trabalho, o que é indicado pelo nível, demonstrado por números. Na linha horizontal, progride-se de acordo com a formação, que está representada por letra, interpretada da seguinte forma: A= ingresso com o curso de ensino médio (curso profissionalizante de magistério direcionado para os anos iniciais, hoje extintos e substituídos pelo curso superior de pedagogia ou licenciatura); B= curso de graduação; C= curso de especialização; D= curso de mestrado; e E= curso de doutorado.

A seguir, na Tabela 2, apresento a realidade da formação e da valorização salarial do TAE profissionalizado que atua nas secretarias, nos laboratórios e bibliotecas das escolas públicas da rede estadual, com o subsídio reajustado conforme a Lei nº 11.738, aprovada em 2008.

A interpretação da tabela é semelhante a do profissional docente: obedece aos mesmos coeficientes, no nível e na classe. Porém, nota-se que ele não progride da classe D para a classe E, ou seja, o profissional é valorizado apenas pela formação em nível de mestrado, e não avança para o nível de doutorado, o que se constitui em desafio a ser superado.

Tabela 2 – Tabela salarial do profissional no cargo de TAE da rede pública de Mato Grosso - 30 Horas semanais do ano de 2014

Classe Nível	Coeficiente	A 1 Subsídio	B 1,5 Subsídio	C 1,7 Subsídio	D 2,022 Subsídio
1	1,000	R\$ 1.739,29	R\$ 2.608,94	R\$ 2.956,79	R\$ 3.516,84
2	1,040	R\$ 1.808,86	R\$ 2.713,29	R\$ 3.075,06	R\$ 3.657,52
3	1,085	R\$ 1.887,13	R\$ 2.830,69	R\$ 3.208,12	R\$ 3.815,78
4	1,135	R\$ 1.974,09	R\$ 2.961,14	R\$ 3.355,96	R\$ 3.991,62
5	1,190	R\$ 2.069,76	R\$ 3.104,63	R\$ 3.518,58	R\$ 4.185,04

6	1,250	R\$ 2.174,11	R\$ 3.261,17	R\$ 3.695,99	R\$ 4.396,06
7	1,320	R\$ 2.295,86	R\$ 3.443,79	R\$ 3.902,97	R\$ 4.642,23
8	1,410	R\$ 2.452,40	R\$ 3.678,60	R\$ 4.169,08	R\$ 4.958,75
9	1,500	R\$ 2.608,94	R\$ 3.913,40	R\$ 4.435,19	R\$ 5.275,27
10	1,530	R\$ 2.661,11	R\$ 3.991,67	R\$ 4.523,89	R\$ 5.380,77
11	1,560	R\$ 2.713,29	R\$ 4.069,94	R\$ 4.612,60	R\$ 5.486,28
12	1,590	R\$ 2.765,47	R\$ 4.148,21	R\$ 4.701,30	R\$ 5.591,78

Fonte: SINTEP-MT

Por sua vez, na Tabela 3 apresento a formação e a valorização do profissional no cargo e/ou na função de AAE, que é o objeto de estudo nesta pesquisa, com o subsídio reajustado conforme a Lei nº 11.738, de 2008.

Tabela 3 – Tabela salarial do profissional no cargo de AAE da rede pública de Mato Grosso - 30 Horas semanais do ano de 2014

Classe Nível	Coefficiente	A 1 Subsídio	B 1,25 Subsídio
1	1,00	R\$ 1.391,43	R\$ 1.739,29
2	1,04	R\$ 1.447,09	R\$ 1.808,86
3	1,09	R\$ 1.509,70	R\$ 1.887,13
4	1,14	R\$ 1.579,28	R\$ 1.974,09
5	1,19	R\$ 1.655,80	R\$ 2.069,76
6	1,25	R\$ 1.739,29	R\$ 2.174,11
7	1,32	R\$ 1.836,69	R\$ 2.295,86
8	1,41	R\$ 1.961,92	R\$ 2.452,40
9	1,50	R\$ 2.087,15	R\$ 2.608,94
10	1,53	R\$ 2.128,89	R\$ 2.661,11
11	1,56	R\$ 2.170,63	R\$ 2.713,29
12	1,59	R\$ 2.212,38	R\$ 2.765,47

Fonte: SINTEP-MT

Ao analisar as três tabelas percebe-se que os profissionais da educação do segmento de professor e do segmento de funcionário nos cargos de TAE e AAE, ao ingressarem com o ensino médio profissionalizante²³, recebem o mesmo piso salarial, independente do cargo e/ou função que atuam, conforme valor em destaque na Tabela 1, 2 e 3. No entanto, o profissional de AAE, no âmbito da carreira, não é considerado técnico em alimentação escolar e técnico em infraestrutura escolar, como ocorre com o funcionário que cursa a profissionalização e se torna técnico em multimeio didático e técnico em secretaria escolar. Essa organização na carreira gera uma dicotomia no próprio segmento de funcionário/as da educação, além de um desafio a ser superado na carreira como nomenclatura para os próximos concursos e como valorização profissional. Na carreira, esses/as profissionais possuem a mesma jornada de trabalho de 30 horas semanais e o coeficiente por tempo de serviço e pela formação também são os mesmos. Porém, o/a profissional no cargo de AAE progride na carreira apenas até o nível médio - classe “A”, que corresponde ao ensino fundamental, e classe “B” - ensino médio e profissionalização. Ou seja, não está garantida ao referido profissional a progressão na carreira pela continuidade da formação. Esse quadro se apresenta em razão da política de formação, ainda tímida e insuficiente.

Inferimos que a formação insuficiente do/a funcionário/a apresenta-se em razão do desprestígio e invisibilidade social da profissão, da construção retardatária de uma profissionalização, da indefinição e/ou não reconhecimento do trabalho educativo que realiza no interior da escola. Em consonância, não há por parte do Estado uma mobilização efetiva no sentido de investir na formação plena de tais profissionais e fortalecer o trabalho educativo por eles desenvolvido nas unidades escolares.

23 Ao citar ensino médio profissionalizante nos referimos aos cursos de magistério para formação de professor dos anos iniciais (extinto em 1994 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso) e ao Profucionário (programa de formação para funcionário da educação nos cargos TAE e AAE, ofertado pelo Governo Federal, cuja gênese está pautada no projeto “Arara Azul”, criado pelo SINTEP-MT e desenvolvido pela SEDUC-MT entre 1998 e 2004, que profissionalizou mais de 5.000 profissionais).

Podemos afirmar que o desinteresse do Estado pela formação e escolarização dos/as referidos/as profissionais reflete as desigualdades estruturais de uma sociedade injusta, dividida em classes sociais e fundamentada na divisão social do trabalho. Nesse sentido, o trabalho manual e o intelectual ocupam diferentes espaços sociais por se definirem segundo hierarquias de poder, bem como posição social que se relaciona à valorização pela renda do trabalho. A partir dessa relação preconceituosa com o/a profissional de AAE, em razão do cargo ou função que realiza no espaço da escola, faz-se imperioso discutir o processo de gestão democrática nas escolas públicas de educação básica, no sentido de compreender como se dá essa relação “democrática”.

1.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA: referenciais teóricos

Nesta seção, o estudo compreende a gestão democrática, sobretudo no contexto da reforma nas políticas educacionais e da influência dos organismos multilaterais nesse processo, no Brasil e em Mato Grosso, com reflexos no *chão* da escola pública. Dá-se destaque à autonomia (ou não) e à participação democrática (ou não) de todos os segmentos que atuam na escola, em especial no que se refere ao/a profissional de AAE. Para complementar esse debate foi imperioso analisar a carreira dos/as profissionais da educação do estado de Mato Grosso de forma criteriosa, buscando evidenciar as contradições existentes.

1.3.1 Gestão democrática na escola e]no Brasil

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por mobilizações populares e pelos movimentos sociais organizados na luta por direitos, referendados por meio da *Carta Magna* (1988). A partir desse feito, tivemos diversos avanços, entre eles o direito ao voto e à gestão democrática do ensino público, muito esperada pelos/as educadores/as, pois fora estabelecida na CF como um dos princípios que deve nortear o ensino público brasileiro. Outro marco legal importante, que versa na direção

do desejo pela gestão democrática, refere-se à LDB/9.394 de 1996, que, mesmo de forma tímida, define a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2007, art. 3º).

A luta por uma escola democrática, de qualidade e inclusiva só se tornou realidade a partir da luta e da organização dos movimentos de base, sindicatos da educação, confederação de educadores, intelectuais, organizações estudantis, partidos políticos de esquerda e daqueles que foram simpáticos à causa. A gestão democrática representou uma esperança para aqueles/as que lutaram por uma sociedade mais justa e igualitária, projetando uma escola que atendesse, de fato e de direito, os/as filhos/as da classe trabalhadora. Nesse sentido, Dourado (2004, p. 67) afirma:

A gestão democrática é entendida como processo de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Nesse viés, a gestão democrática inclui a participação social na elaboração de políticas públicas, no processo de implementação e no controle social, portanto, fortalece a gestão participativa e a construção do PPP, oferecendo as condições de aprendizagem ao educando. Portanto, a função social da escola é proporcionar ao educando o acesso ao saber historicamente acumulado pela humanidade, de forma a instrumentalizá-lo para o exercício pleno de sua cidadania. Assim: “O significado político orientador dos meios para se atingir os fins pedagógicos, necessariamente precisa ser o da construção coletiva, em detrimento do caráter mercantil e empresarial ditado pelo mercado globalizado.” (PARO, 2008, p. 104).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011-2020 é outro do-

cumento importante para o avanço da educação no país. Fora aprovado após três anos e meio de longos debates na Câmara, no Senado Federal e na sociedade civil organizada, por meio de sindicatos e profissionais da educação, dentre outros, com o objetivo de defender a oferta de uma educação integral e/ou emancipadora aos filhos/as da classe trabalhadora, embora esse desejo não tenha sido expresso de forma satisfatória no documento final.

Vale destacar que a disputa foi acirrada entre a defesa do que era público e o que era privado, considerando que o foco estava na disputa dos fundos públicos, que se constituem numa complexa tessitura marcada e/ou delineada pelas políticas educacionais e pelas próprias ações contraditórias do Estado nacional. Nesse processo de disputa, ficou evidenciada a luta de classe²⁴ e a busca dos/as trabalhadores/as por uma sociedade sustentada na garantia de direitos. É, portanto, no contexto de disputa por um projeto educacional defendido pela classe trabalhadora que o PNE foi aprovado, carregado de antagonismos, deixando evidente que o poder, comumente, reflete interesses da classe dominante²⁵.

No exame do PNE são percebidas diversas contradições, entretanto, vou me ater à meta 19, que aborda o fortalecimento da gestão democrática

24 Ver Dicionário do Pensamento Marxista (2012), de Tom Bottomore, sobre a expressão luta de classe. Segundo as palavras do Manifesto Comunista, “a história de todas as sociedades existentes até hoje é a história das lutas de classe.” Mas Engels modificou-as, em referência à história escrita (nota à edição inglesa de 1888 do Manifesto Comunista), para que levassem em conta as sociedades primitivas, nas quais as divisões de classe ainda não haviam aparecido.

25 Ver Dicionário do Pensamento Marxista (2012), de Tom Bottomore. Classe dominante abrange duas noções, que Marx e Engels distinguem, embora não as explicasse sistematicamente. A primeira é a de uma classe economicamente dominante que, em virtude de sua posição econômica, domina e controla todos os aspectos da vida social. Em *A ideologia alemã* (v. I, IA2) essa ideia é expressa da seguinte maneira: “As ideias da classe dominante são, em qualquer época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *intelectual* dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material tem controle sobre os meios de produção intelectual.” A segunda noção é de que a classe dominante, para manter e reproduzir o modo de produção e as formas de sociedade existentes, deve necessariamente exercer o poder de Estado, isto é, dominar politicamente.

de forma contrária aos princípios defendidos pelos movimentos sociais e que nega o modelo público da organização estatal. Expressa o modelo privado, que adota uma avaliação de desempenho que prima pela eficácia, eficiência e meritocracia. Assim, a meta 19 versa com a seguinte redação:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (CADERNO DE EDUCAÇÃO CNTE, 2014, p. 433).

É importante observar as estratégias de fortalecimento da gestão democrática no citado documento. Em nenhum momento assegura o critério de eleição para o cargo e/ou função de diretor/a de escola. Ao contrário disso, na estratégia 19.1, aparece o termo *nomeação*. Afirma o benefício para o ente federado que possuir lei específica, mas não define penalidade para aqueles que permanecem utilizando o critério meritocrático ou político de livre indicação para o cargo. A estratégia versa com o seguinte texto:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade. (CADERNO DE EDUCAÇÃO CNTE, 2014, p. 433-434).

A esse respeito, a CNTE orienta as unidades escolares para fortalecer a atuação da gestão democrática em todas as esferas de poder da educação, no sentido de garantir representação social em fóruns e conselhos, tanto na rede estadual como na municipal, bem como buscar assegurar a eleição direta para as direções escolares (CADERNO DE EDUCAÇÃO

CNTE, 2014, p. 371). Nesse viés, a CNTE ainda avalia e se compromete a agir perante o “Executivo Federal para encaminhar ao Congresso proposta de emenda constitucional para modificar o caráter político das direções, que não devem continuar atreladas aos interesses dos gestores públicos, mas às deliberações da comunidade escolar.” (CADERNO DE EDUCAÇÃO CNTE, 2014, p. 371).

O processo de democratização escolar vem ocorrendo há mais de três décadas no sistema educacional brasileiro, porém, apesar da lei estabelecer a gestão democrática tanto na CF quanto na LDB, ela ainda não é uma questão resolvida no âmbito de muitos municípios e de muitos estados da federação, nos quais o diretor da escola é escolhido por decreto assinado pelo prefeito ou pelo governador. Há estados em que a escolha é feita por meio de concurso público ou por mérito, com cargo que se torna vitalício, de modo que o profissional permanece na função durante toda a vida profissional, tanto no cargo de diretor como no de vice-diretor.

Em alguns estados da federação e municípios, embora o processo democrático esteja pautado no princípio eletivo com CDCE instituído, com a participação da comunidade, percebe-se que não é o modelo defendido pelo movimento democrático da década de 1980, reivindicado pelos educadores, pelos intelectuais ou pelo movimento organizado, o que significa considerar que tal hegemonia se sobrepôs de forma vertiginosa sobre a gestão democrática nas escolas de educação básica.

A influência dos organismos multilaterais, principalmente quanto ao modelo de gestão empresarial implantado pelo neoliberalismo, reflete diretamente no *chão* da escola quanto ao processo democrático de ensino aprendizagem e/ou organização pedagógica da escola.

A esse respeito, Adrião e Peroni (2009, p. 107) refletem:

A política educacional brasileira vem, ao longo dos últimos anos, sofrendo modificações em sua pauta de debates e redefinindo, na prática, questões pactuadas pelos educadores no período correspondente à década de 1980. Conteúdos atribuídos à descentralização, autonomia da escola e à participação, que foram, naquele período, as bases do debate sobre gestão democrática da

educação, hoje pouco tem de democráticos, quando se prestam, em verdade, a ocultar a desresponsabilização governamental diante do quadro educacional brasileiro.

Essa interferência limita o processo democrático e interfere na contribuição da comunidade escolar na organização político-pedagógica, já que o Ministério da Educação (MEC) encaminha para a escola projetos e/ou programas de governo prontos para serem executados, sem observar as especificidades de cada região. Nesse sentido, Adrião e Peroni (2009) alertam que essas alterações não ocorrem apenas no campo da educação, mas também são percebidas nas políticas sociais de forma geral, como resultado das estratégias adotadas pelos setores hegemônicos como resposta à crise do capitalismo (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 107).

Tal interferência externa desconsidera a autonomia da escola com o processo de ensino e aprendizagem, de modo que a matriz curricular não dialoga com a realidade local em que vivem os/as educadores/as e os/as educandos/as. Isso significa um currículo descontextualizado, impedindo, assim, a liberdade, a autonomia de pensar e de agir de cada educando/a e de cada educador/a. A esse respeito, pode-se concluir: “Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro.” (SADER, 2005, p. 16).

Se considerarmos que a escola, como instituição educadora, precisa trabalhar em uma vertente humana, plena, explorando a omnilateralidade do indivíduo, vale atentar à reflexão de Gracindo (2009, p. 136). Para ele, existem diferentes modelos de gestão nas escolas públicas, no entanto, dois se destacam: num impera o modelo de mercado, noutro revela-se a supremacia da visão socioantropológica dessa prática. O primeiro modelo nos reporta ao passado, a partir de uma visão neotecnicista, muito utilizada na década de 1970, com foco nas demandas de mercado, na qual a escola se transforma numa “escola-empresa” ou numa escola de “qualidade total”, seguindo o modelo da reforma de Estado.

Já no segundo modelo a gestão está pautada na essência do pro-

cesso educativo, pois considera a realidade dos sujeitos envolvidos no ensinar e no aprender. Essa forma culmina na gestão democrática da escola, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, pautada nos valores humanos, no respeito, na importância da construção coletiva do PPP da unidade escolar.

É a partir da elaboração e organização conjunta desse projeto que os objetivos são pensados, analisados, definidos e absorvidos pelos/as profissionais da educação, de forma coletiva. Todavia, o trabalho educativo será conduzido com base na especificidade de tarefas, de funções, de conteúdos técnicos, científicos e éticos. A metodologia e/ou práticas pedagógicas, por sua vez, visam à formação integral de um sujeito autônomo, emancipado.

A esse respeito, Ferreira (2013, p. 135-136) ressalta que o projeto deve se pautar:

[...] no conjunto de valores eleitos pelos atores/sujeitos participantes das ações. Trata-se de uma proposta de trabalho que não se expressa em interesses individualistas de pessoas isoladas, mas no interesse comum de um conjunto de profissionais que ao definirem-se no coletivo, definem tanto o destino da sua instituição e o destino quanto o de homens e mulheres que irão formar. Uma mesma direção e uma mesma qualidade se definem, então, com uma só organização de trabalho, por meio das diversas formas de execução específicas dos conteúdos científicos, técnicos e éticos a serem trabalhados. É o sentido unitário que garante a verdadeira qualificação e a consequente humanização e promoção humana. (FERREIRA, 2013, p.135-136)

A construção do PPP se configura em um dos momentos mais ricos do processo democrático, visto que é a oportunidade de *(re)fazer*, *(re)construir*, *(re)significar*, *(re)começar*, *(re)assumir*, *(re)definir*; mas, acima de tudo, *(re)avaliar* cada projeto, cada postura, cada trabalho, toda e qualquer ação coletiva e/ou individual que foi desenvolvida voltada para o projeto político-pedagógico da escola.

Esse trabalho deve ser feito de forma coletiva e dialógica, cons-

truído por diferentes mãos, em um processo de debate e embate de ideais políticos e ideológicos, com respeito à singularidade de cada um/a presente nesse processo. Ele, o PPP, é pautado no dissenso, no conflito, na discussão, e acima de tudo nas deliberações coletivas; assim, “[...] funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência.” (FRIGOTTO, 2000, p. 75).

Portanto, a construção desse projeto deve ser entendida como um momento de aprendizado, de luta política, de práticas educativas voltadas para o compromisso com uma educação que proporcione ao/a educando/a condições reais de viver bem. Para isso, é necessária a democratização das relações escolares, observar em que contexto elas se efetivam. Em outras palavras: “Considerar os atores e as condições objetivas constitui, nesse processo, uma condição vital para a construção e o aprendizado coletivo da participação.” (DOURADO, 2004, p. 77).

Considero, pois, que a contribuição da formação para o profissional de AAE constitui elemento necessário para atuação qualificada desse profissional no processo de gestão democrática. Entendo, nessa perspectiva, que a formação na educação superior pode despertá-lo para questões sociais, tão importantes na edificação da gestão.

Pode-se afirmar que as dimensões políticas e pedagógicas são interdependentes, estão vinculadas à prática educativa comprometida com a transformação social. A partir desse exercício coletivo, a gestão democrática do ensino se efetiva de fato e de direito, porém esse embate não se dá apenas no campo das ideias ou de forma conceitual. Ocorre ao penetrar na sua essência, na sua concretude. “A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno.” (KOSIK, 1976, p. 9). Isso quer dizer que o embate é travado entre forças político-ideológicas que compreendem a gestão no contexto social amplo, além dos muros da escola, a partir do conceito de homem e de mulher, de educação, de sociedade e, sobretudo, do papel do Estado; portanto, se configura na materialidade e na disputa pela hegemonia²⁶ de um projeto social.

26 Hegemonia é uma categoria criada por Gramsci a partir do conceito de classe dominante definido por Marx.

É necessário compreender, ainda, que o processo de gestão escolar não se reduz às dimensões técnicas, mas deve ser entendido como um ato político, portanto, não é neutro. Por meio da participação, assume posição, vai para o embate de forças na defesa de uma escola pública e gratuita, que reflita o anseio da classe trabalhadora, que respeite a diversidade, que acima de tudo respeite o ser humano a partir da sua individualidade. Busca e promove uma escola que prime por uma educação emancipadora. Práticas humanas como essas só foram possíveis a partir da luta e consequentemente da vitória dos movimentos sociais em busca da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica.

As ações da gestão devem estar vinculadas aos pilares da participação, da autonomia, da transparência e do pluralismo de ideias. Assim, “[...] gestão democrática não é algo que se decreta, mas é o resultado de ações construídas cotidianamente e coletivamente.” (DOURADO, 2004, p. 77).

Sobre essa questão, Paro (2000, p. 25) conclui:

A gestão democrática, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. A prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nesta premissa. Dificilmente teremos um professor relacionando-se de forma consequente num processo de participação democrático da comunidade na escola se sua relação com os alunos em sala de aula continua autoritária. (PARO, 2000, p. 25).

É importante observar que a participação não pode ocorrer por determinação, decretada, em razão de penalidade. A gestão democrática deve ser vivenciada, exercitada diariamente, em primeiro lugar na função que o profissional exerce em sua prática diária; em segundo lugar, nas atividades coletivas, devendo-se considerar que se ele não for democrático no exercício das suas funções próprias apresentará dificuldades em desenvolver ou envolver-se no trabalho coletivo.

A partir dessas premissas, entendo ser fulcral considerar os condicionantes ideológicos do processo autoritário no universo da escola. Esses condicionantes estão intimamente ligados às concepções e crenças, por vezes cristalizadas como verdades absolutas, que são representadas pelo mundo da *pseudoconcreticidade*²⁷, conforme define Kosik (1976). É necessário, portanto, compreender que essas crenças e/ou concepções estão vinculadas a determinantes políticos, sociais, econômicos e culturais. Tais crenças são utilizadas como ferramenta de alienação do indivíduo. Nesse sentido, a escola deve fazer valer os princípios da gestão democrática, numa perspectiva de estar a serviço da classe trabalhadora. Assim, a atuação do CDCE é fundamental, na direção de fortalecer a disputa de um determinado projeto de sociedade e/ou de educação.

Ao pensar a gestão democrática da educação é necessário pensar na tríade “piso salarial profissional” (que está atrelada à formação profissional), “jornada de trabalho” e “carreira profissional”. A partir dessa tríade, o estado de Mato Grosso se tornou pioneiro, desde 1998, na gestão democrática, na formação de funcionários da educação e no plano de carreira unificado dos/as profissionais da educação e no próprio conceito de *profissional da educação*, conforme a Lei nº 12.014/2009. Tais avanços foram fortemente ameaçados pelo neoliberalismo nos anos de 1990, de acordo com o que se explana no item a seguir.

1.3.2 Gestão democrática no contexto do neoliberalismo

Ao abordar a gestão democrática da educação é possível que de imediato venha à mente o artigo nº 206 Constituição Federal de 1988 e o artigo nº 14 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, como se

27 Para Kosik (1976, p. 15), a pseudoconcreticidade é o mundo do “claro-escuro de verdade e engano.” O autor explica que se trata daquilo que povoa o cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, penetrando na consciência dos indivíduos, assumindo um aspecto independente e natural.

a legislação fosse responsável pela garantia de todos os direitos. No entanto, apesar da aprovação da CF ter fortalecido o processo democrático no país, faz-se necessário compreender em que contexto esse processo se concretizou e quais são as influências externas e/ou os condicionantes presentes no processo de gestão da educação brasileira. Assim, o movimento em torno desse processo é bem mais amplo do que se pode imaginar, a coreografia desse balé foi ensaiada e se apresenta de fora para dentro, de forma que os passos da dança são bem marcados e a figura central do “espetáculo” é o capital.

Nesse sentido, faz-se imperativo compreender, ainda que por sínteses, nos limites desta pesquisa: a) Qual é a influência dos organismos multilaterais na educação brasileira?; b) Qual modelo de gestão foi implantado na educação e nas escolas brasileiras?; c) Qual o reflexo da reforma de Estado na gestão da educação e nas relações de trabalho dos/as profissionais da educação no universo escolar?

No Brasil, pesquisadores na área da educação, como Peroni e Caetano (2012), Adrião e Peroni (2009), Peroni (2012), Oliveira (2010) e Frigotto (2010) apontam uma relação permanente entre parte do empresariado, governo federal e governos estaduais e organismos multilaterais, cujos objetivos políticos e econômicos se atrelam, tendo em vista certos interesses da agenda educacional. Acerca dessa realidade Silva (2009, p. 95) assevera: “A constância dessa relação tem levado pesquisadores e estudiosos a aprofundarem estudos e debates sobre as modificações estruturais na educação pública, decorrentes dos acordos e ajuste de conduta do país aos ditames das agências internacionais.”

É importante compreender que o capital, historicamente, se faz presente na articulação de processos produtivos, os quais extrapolam as fronteiras nacionais. Por isso, Frigotto (2010, p. 75) ressalta: “A dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos.”

Numa análise breve da história, percebe-se que foi a partir da Segunda Guerra Mundial que se acelerou a internacionalização do capital,

tendo em vista a necessidade de que os países assolados pela guerra retomassem a industrialização. Esse momento foi crucial para as empresas detentoras de capital norte-americano estreitarem os laços com todo o mundo, estabelecendo uma nova cadeia de relações. Tais empresas se beneficiaram do papel preponderante dos Estados Unidos (USA), país que também se beneficiou politicamente, assumindo centralidade no ato da reconstrução das economias europeia e japonesa, que, de igual forma, destacaram-se “como agentes de desenvolvimento local.” (BRUNO, 2013, p. 16).

É importante compreender que no período entre o pós-guerra e os anos de 1970, o capital se organizava a partir da união das fronteiras e da inter-relação com os governos e algumas instituições. Para fortalecer essa dinâmica em que os Estados Unidos da América permanecem no poder da economia mundial criam-se os organismos multilaterais, como: Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo Monetário Internacional (FMI), General Agreement on Tariffs and Trade²⁸ (GATT), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundação das Nações Unidas para Infância (UNICEF).

Esses espaços foram criados e tinham como pano de fundo a negociação entre os povos, “capazes de promover acordos entre diferentes e múltiplos atores: Estados Nações.” (BRUNO, 2013, p. 17). Um dos objetivos desses organismos foi estreitar as relações com os países emergentes e os subdesenvolvidos, a fim de preparar mão de obra qualificada para atender o mercado mundial, preparar a dita reserva de mercado. Assim, para atender tal demanda, a centralidade foi a agenda educacional, submetida a um trabalho de persuasão, com oferta de benefícios que encham os olhos dos países subdesenvolvidos, induzindo-os a aceitar as regras e os modelos a serem seguidos. Modelos que desumanizam os seres humanos, transformando-os em *coisa*.

28 Significado em português: Acordo Geral de Tarifas e Comércio. Na atualidade foi substituído pela denominação Organização Mundial do Comércio (OMC).

Nesse sentido, Mészáros argumenta:

O sistema do capital se baseia na alienação do controle dos produtos. Neste processo de alienação, o capital degrada o trabalho, sujeito real da produção social, à condição de objetividade reificada – mero “fator material de produção” – e com isso derruba, não somente na teoria, mas na prática social palpável, o verdadeiro relacionamento entre sujeito e objeto. Para o capital, entretanto, o problema é que o “fator material da produção” não pode deixar de ser o sujeito real da produção. (MESZÁROS, 2002, p. 126).

Vem de longa data a relação de submissão, exploração, alienação e adoção de modelos internacionais para a educação sob um discurso sinuoso, cuidadoso, no sentido de demonstrar zelo com os menos favorecidos. Os projetos educacionais, as interferências e recomendações do Banco Mundial estão pautados no atendimento da população mais pobre. Assim, Silva (2009) afirma:

De fato, desde 1946, no governo do presidente Eurico Gaspar Dutra, estabelecemos relações políticas e econômicas com as agências multilaterais que ora se aproximam e ora se distanciam dependendo das condições. No entanto, a prática política tem sido de pressões dos países credores sobre os governos nacionais, a fim de comprometê-los com metas econômicas e sociais, além de obterem deles, vantagens e lucros para investidores externos. Nesses acordos internacionais, cada vez mais, as relações entre as partes se tornam complexas e desiguais movidas pela astúcia de uns em abstrair altos e seguros rendimentos para o capital. E, para viabilizar o cumprimento e a implementação dos acordos firmados, cláusulas contratuais são estabelecidas e amarradas às metas dos programas sociais e serem executados pelos países devedores. (SILVA, 2009, p. 96).

A esse respeito, Silva (2009), ancorada nos estudos de Arapiraca (1982), Fonseca (2003), Gaio (2008) e Silva (2002), afirma:

Desde os acordos MEC/Usaid²⁹, 1966 e 1968, a tônica tem sido introduzir mecanismos que alterassem a estrutura organizacional da educação pública quanto à cultura, ao financiamento, ao fornecimento, às formas de controle e à avaliação institucional. Para atenuar as discordâncias e divergências de concepções entre os consultores técnicos externos e os decorrentes dos anseios políticos e sociais da comunidade. (SILVA, 2009, p. 96).

O Estado brasileiro reflete a crise do capital em meados dos anos 1980, embora já tivesse passado por períodos difíceis na economia desde a década de 1920/1930, com a crise do café, por exemplo. Nesse sentido, é importante compreender que num sistema capitalista o Estado e o mercado são instituições centrais.

A reforma educacional conduzida pelo poder hegemônico nacional entre os anos de 1980-1990 pode ser compreendida como uma resposta à crise do capital, visto que existe uma relação bem próxima entre as exigências do capital que está em crise e as recomendações do BM. Nessa linha, pode-se afirmar que para atender a demanda de mercado e a reprodução do capital ganha destaque a racionalidade econômica, de onde emergem conceitos educacionais e econômicos que se confundem. Para Mézáros (2005, p. 35) isso significa “[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes [...]”

Ao analisar o documento intitulado *Prioridades y estratégias para la educación* (1996), percebe-se que o BM padronizou diretrizes para as políticas educacionais dos Estados nacionais. Nesse documento, a educação ganha centralidade no debate sob a ótica do desenvolvimento econômico e da pobreza; assim, orienta principalmente os Estados periféricos a reformarem os sistemas educacionais, conforme as transformações econômicas que estavam ocorrendo desde a década de 1980.

29 Siglas de Ministério da Educação e United States Agency For International Development, agência dos EUA para o desenvolvimento Internacional.

De acordo com o BM:

La educación es crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. La evolución de la tecnología y las reformas económicas están provocando cambios extraordinarios en la estructura de las economías, las industrias y los mercados de trabajo de todo el mundo. El rápido aumento de los conocimientos y el ritmo de cambio de la tecnología plantean la posibilidad de lograr un crecimiento económico sostenido con cambios de empleo más frecuentes durante la vida de las personas. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1).

As recomendações ou orientações não param por aqui, permanecem em páginas seguintes. Assim, termos como produtividade, adaptabilidade, qualificação, capacidades básicas e flexibilidade são palavras de ordem no documento. Nesse contexto, o BM afirma:

[...] la educación debe estar concebida para satisfacer la creciente demanda de trabajadores adaptables, capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos, en lugar de trabajadores con un conjunto fijo de conocimientos técnicos que utilizan durante toda su vida activa. Esta necesidad aumenta la importancia de las capacidades básicas adquiridas en la enseñanza primaria y secundaria general. [...] Las prioridades educacionales deben establecerse teniendo en cuenta los resultados, utilizando análisis económicos, estableciendo normas y midiendo los resultados a través de la evaluación del aprendizaje. Un enfoque en que se tenga en cuenta todo el sector es esencial para el establecimiento de prioridades; no basta con prestar atención solamente a un nivel de educación. En los análisis económicos generalmente se comparan los beneficios (en productividad de la mano de obra, medida por los salarios) con los costos para las personas y para la sociedad. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 10-27).

Fica explícito que o BM não prioriza a qualidade nos apontamen-

tos e/ou recomendações que faz às políticas educacionais, pelo contrário, enfatiza a noção de quantidade. Em relação ao nível de escolaridade, o BM investe na educação básica, tendo em vista que esse nível educacional possui um custo “baixo”; assim, é possível atender um número maior de educandos/as. Além disso, presume-se que esse nível de escolaridade desenvolva potencialidades mínimas necessárias para a “vida”, sobretudo para o mercado de trabalho, em tempos de transnacionalização³⁰.

No Brasil, a relação com os organismos internacionais foi retomada nas décadas de 1990 e 2000, visto que, nesse período, o BM intensificou sua atuação, assumindo o papel de porta voz dos EUA. Assim, passou a cobrar dos Estados nacionais que quitassem a dívida externa. O governo brasileiro, sem muitas alternativas para negociar, sob pressão interna e externa, recorreu ao FMI, que, em contrapartida, exigiu um ajuste de conduta que permitisse continuar o processo de negociação.

Na década de 1990, o debate acerca do papel do Estado, em razão da crise do capital, faz-se presente em todos os países, visto que a política econômica está articulada mundialmente. Portanto, é nesse período que se chega à conclusão de que a solução é: “a ideia da reforma ou reconstrução do Estado, de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas.” (BRASIL, 2005, p.16).

O modelo de administração apontado pelos organismos multilaterais segue empresarial. A esse respeito é importante compreender que, no Brasil, a administração das primeiras escolas seguiu as normas e leis da coroa portuguesa. Durante a primeira República, a administração das escolas públicas seguiu os rituais e os modelos de administração neopatrimonial³¹. Nos anos de 1930, tornou-se evidente os interesses econômi-

30 Ver Bruno (2013). O termo transnacionalização retrata o surgimento de organizações no cenário mundial que envolve um padrão de divisões e cortes transversais e de associações inteiramente novas, permitindo a transferência de dinheiro e recurso humano de um continente ao outro, extrapolando fronteiras e alterando as práticas cotidianas dos Estados nacionais.

31 Modelo praticado pelas famílias, nos negócios econômicos, nas fazendas, oficinas e fábricas, traduzido na ideia de que poucos possuíam autoridade e muitos eram os subordinados.

cos e religiosos, o que demandou a organização de cidades, comércios e escolas. Para essas escolas, o modelo adequado de administração era do setor privado, pautado nas teorias administrativas de Frederick Taylor e Henri Fayol, que se organizavam na busca da eficiência e da produtividade. Esse modelo foi amplamente utilizado no Estado brasileiro, especialmente pelas escolas públicas (SILVA, 2009).

O Estado brasileiro costumeiramente sofreu pressão interna e externa acerca da administração das escolas públicas. Em tempos mais recentes, no período de 1964 a 1984, a intervenção era feita pelos governos militares, que negociavam projetos com os EUA; em 1989, as relações econômicas foram estreitadas, a partir da proposta apresentada pelos organismos multilaterais.

Silva (2009, p. 99), ao se referir à administração escolar, ressalta que na década de 1990 chegam às escolas duas concepções de administração escolar ao mesmo tempo. A primeira, denominada gerencialista-empresarial, deriva das concepções dos grupos financeiros internacionais, que se pautam na “lógica racional-empresarial para os serviços públicos”; nesse caso, a escola está associada a uma visão de neutralidade técnica, competitividade e racionalidade. Assim, utilizam o termo gestão com foco nos princípios da eficiência, eficácia, produtividade e racionalidade, cujo objetivo seria que os países devedores pudessem organizar a economia conforme os prazos assumidos nos contratos internacionais e moldassem a visão sobre educação pública, tendo como referência os princípios empresariais. O segundo modelo tornou-se conhecido como democrático-popular, defendido pelos movimentos sociais, educadores e sindicatos dos profissionais da educação, que acolhiam a gestão democrática como princípio para a educação pública, na tentativa de politizar as práticas e/ou ações administrativas no universo da escola pública. A autora ainda afirma que:

[...] a administração das escolas públicas convive no seu interior com essas duas concepções. Uma delas, ancorada os preceitos dos organismos financeiros internacionais, compartilhada com parte da equipe do MEC e com empresários do ensino estimula a gerência racio-

nal; e a outra, representada por forças heterogêneas da sociedade civil afirmam ser a gestão democrática uma das condições essenciais para uma escola pública popular e comum de qualidade social inalienável de todos em todas as idades. (SILVA, 2009, p. 100).

Paro (2008, p. 12) reflete com os dois modelos de administração apresentados por Silva (2009) e lamenta que a administração escolar esteja sendo pautada nos princípios da administração capitalista. Nessa linha, entende que a escola:

[...] só será uma organização humana e democrática na medida em que a fonte desse autoritarismo, que ela identificar como sendo a administração [...], for substituída pelo espontaneísmo e pela ausência de todo tipo de autoridade ou hierarquia nas relações vigentes na escola. (PARO, 2008, p. 12).

Ao avaliar os conceitos de administração escolar mostrados por Silva (2009) e por Paro (2008) entendo que ambos são insuficientes para atingir a transformação social. Um atende aos interesses da classe dominante, reproduz a segregação, o preconceito, a violência e a perversidade. Outro não traz à baila os fatores reais da dominação da sociedade, desfavorecendo o projeto social “[...] capaz de abrir amplo acesso aos bens econômicos, sociais, educacionais e culturais por parte da grande massa até hoje submergida na precária sobrevivência e com seus direitos elementares mutilados”, conforme Frigotto (2010, p. 237-238). O autor ainda afirma que só um projeto social revolucionário seria capaz de proporcionar um cenário favorável para que a classe trabalhadores pudesse se estabelecer como “[...] sujeito político, condição indispensável, como nos ensina Gramsci, para mudar um determinado panorama ideológico, construir bases para relações sociais de novo tipo e de caráter socialista.” (*ibid.*, p.238). Portanto, faz-se imperativo analisar a administração escolar vinculada às questões sociais para que haja compreensão do fenômeno como um todo, pois ela não se faz descontextualizada. Está situada no tempo, no espaço e na história, está intimamente ligada a interesse de

pessoas e de determinados grupos sociais. “Da mesma forma a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica. A administração escolar está, assim, organicamente ligada à totalidade social.” (PARO, 2008, p. 13).

A esse respeito Cury define:

A educação é uma totalidade de contradições atuais ou superadas, aberta a todas as relações, dentro da ação recíproca que caracteriza tais relações em todas as esferas do real. A ação recíproca entre essas esferas do real se mediam mutuamente através das relações de produção, relações sociais e relações político ideológicas. As relações sociais implicam a ação recíproca e contraditória entre as classes fundamentais. Se tais relações, sob o capitalismo, é de serem relações de luta. Esta luta atende a totalidade da sociedade, afetada pela gestão hegemônica de classe dominante [...] (CURY, 1986, p. 67).

Para compreender o fenômeno, nesse caso a administração/gestão escolar, se faz necessário analisar o contexto social de forma crítica, a partir da observação dos fatores que possam interferir no processo. É importante pontuar que o Brasil passou por longo período de ditadura militar (1964-1985), que consequentemente deixou marcas de repressão e medo, assim como de revolta com as injustiças sociais e um grande desejo por mudança e liberdade.

Esse anseio por dias melhores levou o povo brasileiro às ruas de forma organizada, para lutar pelos seus direitos. Além da superação da ditadura, também teve que buscar estratégias para enfrentar as ciladas e as mutações do capital para superar a crise, que solapava parte do mundo. Peroni e Caetano (2012, p. 2) entendem que “[...] aquilo que alguns autores chamam de globalização, outros de neoliberalismo ou acumulação flexível, são parte de um mesmo movimento do capitalismo, que para superar sua crise estrutural, assumiu diferentes formas.”

O neoliberalismo entende a crise do capitalismo como uma responsabilidade do Estado, em virtude de ter atendido demandas sociais em um período democrático, ou seja, ter gasto demais e tal despesa teria gerado

déficit fiscal. Esse projeto de sociedade altera a agenda do Estado no sentido de que as políticas sociais seriam de responsabilidade da sociedade, sob um discurso de compartilhamento de recursos financeiros, ou mesmo de privatização de serviços sociais (PERONI; CAETANO, 2012, p. 3). Para superar os problemas advindos da crise econômica são promovidas reformas, atreladas à ideia de Estado mínimo, que assume uma postura de administrador da crise.

Nesse compasso, são estimuladas as parcerias entre o público e o privado na educação, cuja compreensão remete a Antunes (1999), Harvey (1989) e Mészáros (2002), que afirmam que o capitalismo está vivendo sua crise mais aguda, inclusive porque *contradição* e *capitalismo* estão intimamente ligados. Assim, se:

[...] as estratégias adotadas no pós guerra pra dar fôlego ao capital eram a combinação entre fordismo/keinesianismo para os países centrais e fordismo/estado desenvolvimentista para os países periféricos, neste período as principais estratégias articulam, em todo ou em parte, prescrições neoliberais ou da Terceira Via num contexto de reestruturação produtiva e globalização econômica. (ADRIÃO; PERRONI, 2009, p. 108).

No Brasil, a estratégia de sustentação do capital, sob o neoliberalismo, apoiou-se na ideia de crise fiscal, na qual o Estado gastou além dos seus limites orçamentários com política social e agora deveria assumir um novo modelo de organização. Assim: a) o Estado deveria buscar, como parâmetro de qualidade, o mercado; b) as instituições públicas, entendidas como estatais, não deveriam ser responsáveis pela execução das políticas públicas, com raras exceções. Questões como essas são apontadas no Plano Diretor construído pelo ex-ministro Bresser Pereira e redefinem o papel do Estado.

No Plano Diretor estão impressas fortes marcas do neoliberalismo. O projeto em tela responsabiliza o Estado pelas mazelas do capital e apresenta como saída fundamental a privatização das instituições públicas. Como consequência, aposta no modelo de gestão empresarial para a

educação pública nos estados brasileiros.

Esse novo modelo de organização da gestão do Estado tem reflexos no espaço e na organização escolar. Na configuração do público não estatal, a origem da propriedade é redefinida, deixa de ser estatal e passa a se constituir como uma instituição privada de direito público. Esse movimento se constitui por meio da alteração do *status* jurídico de uma instituição estatal; logo, o público passa a ser de direito privado, como aconteceu com os conselhos escolares, que se transformaram em unidades executoras. Tal modelo de administração imposto pelo Estado nacional impactou as unidades escolares nos anos de 1990, conforme observado por pesquisadores da área de gestão democrática citados no texto.

1.3.3 Gestão democrática: a excepcionalidade de Mato Grosso

O Brasil ainda carrega as marcas de várias mudanças que tem vivido nas últimas três décadas. As ideias liberal-democráticas do regime político pós-ditadura militar foram insuficientes para superar as marcas autoritárias, como o patrimonialismo, o clientelismo e a burocracia, heranças deixadas pelos militares, ainda presentes nas repartições públicas, afetando as relações sociais e trabalhistas.

No entanto, antes da abertura política, a sociedade civil se organizou pela busca da construção democrática, em favor do direito à vida, à liberdade, à segurança, à educação. No caso da educação, em especial, permanece o desafio pela ampliação do acesso e da permanência das crianças em idade escolar, dos jovens e adultos que foram privados de estudar em idade correta, juntamente com a necessidade de buscar qualidade educacional para a classe trabalhadora, o que só poderá ser revertido por meio da participação coletiva.

No que se refere ao estudo ora realizado, vale ressaltar que a busca por direitos no campo educacional tem origem, ou forte impulso, na organização dos profissionais docentes no estado de Mato Grosso, em específico, após a unificação sindical feita no Congresso do SINTEP-MT, em 1987 (professores/as e funcionários/as da educação organizados no

mesmo sindicato). A partir dessa nova realidade, os/as professores/as puderam contar com os/as funcionários/as da educação na luta por formação, valorização, por relações democráticas, respeitadas, que estivessem ancoradas na legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, o que só foi referendado com a aprovação da CF de 1988.

Após a Emenda Constitucional nº 19/1998, que implementou a reforma administrativa do Estado brasileiro, foi acrescentada a eficiência nos princípios da administração pública, fortalecendo o modelo neoliberal. É nesse contexto que se difunde o modelo da “Qualidade Total”, além das mudanças nos currículos escolares, consideradas parte das propostas de governo, sob o discurso da melhoria educacional. A partir dessa forma de gestão, as escolas passam a ter *missões* para atingir, o que a educação chama de “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que se trata de uma referência desenvolvida [...] para servir de indicador de qualidade na educação numa escala de zero a dez.” (OLIVEIRA, 2009, p. 204).

Apesar do caráter neoliberal, a nova LDB também faz a defesa da gestão democrática, o que demonstra a intervenção da sociedade organizada na busca por um projeto diferente de escola e de sociedade. Nesse viés, as pesquisas de Rocha (1993), apontam que o “deputado Octávio Elísio buscou contemplar as principais reivindicações da sociedade civil” (PERONI, 2009, p. 78), no Projeto de Lei Complementar - PLC nº 101/93 (nº 1.258/88, na Câmara dos Deputados).

O projeto recebeu 1.263 emendas, que foram absorvidas e organizadas em um texto-base sob quatro eixos: democratização, qualidade, gratuidade e recurso financeiro, que foi utilizado para os debates tanto pela sociedade civil, quanto pela Comissão de Educação na Câmara dos Deputados. A partir disso, o projeto de lei transitou por longo período entre o Senado e a Câmara Federal até sua aprovação, porém a perda de força política progressista no Congresso Nacional abriu espaço para a negação do público em detrimento do privado, atribuindo um caráter contraditório ao movimento. A esse propósito, cabe entender que “a contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário. Como determinação e negação do outro.” (CURY, 1979, p. 30).

Os/as profissionais da educação defendiam uma gestão democrática, cujo foco realmente estivesse pautado no processo de democratização do ensino, com a participação da comunidade escolar nas decisões administrativas, financeiras, mas acima de tudo com autonomia pedagógica, focada numa formação humana e integral. Portanto, “se a escola deve preparar para alguma coisa, deve ser para a própria vida, mas esta entendida como o viver bem, no desfrute de todos os bens criados socialmente pela humanidade.” (PARO, 1998, p. 2).

Esse projeto de escola se contrapunha ao modelo neoliberal que o Estado tentava e (conseguiu) implantar. Assim, as escolas têm vivido a experiência de executar os programas do governo federal que não são discutidos com a comunidade escolar. O MEC encaminha para as escolas, que desenvolvem tais programas para atingir metas, em razão do *padrão de qualidade*. Exemplo disso refere-se ao “Pacto Nacional pela Alfabetização em Idade Certa” (PNAIC) e o “Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio” (PNFEM). Além disso, temos os pacotes comprados do Instituto Ayrton Senna³², implantados no interior das escolas públicas, retirando a autonomia pedagógica de construir seu próprio currículo, a partir da sua realidade, conforme garantido na CF e na LDB. Nesse bojo, “os programas para a educação básica, apresentados e/ou desenvolvidos pelo governo federal, são atravessados por concepções antagônicas, evidenciam o cenário contraditório das ações do referido governo.” (DOURADO, 2007, p. 923).

Dentre tantas questões movidas pelo neoliberalismo, Mato Grosso se destacou no cenário nacional, nos anos de 1998, com a aprovação de um plano de carreira dos/as profissionais da educação, incluindo o/a funcionário/a da educação (profissional de AAE) no mesmo plano de carreira, com o mesmo piso salarial e jornada de trabalho com direito à formação. Esse feito se concretizou com a aprovação da Lei nº 50/98, que desencadeou a formação do/a funcionário/a da educação, transformando-o/a em profissional da educação, entre outras conquistas que não fazem parte deste estudo.

32 Ver Peroni (2012), em *Redefinições no papel do Estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação*.

No entanto, ainda é importante ressaltar que nesse mesmo período foi aprovada a lei de gestão democrática, Lei nº 7.040/98, que permitiu ao/a profissional de AAE o direito de se candidatar/eleger para a função de diretor de escola pública estadual e garantiu uma cadeira no CDCE como representante de segmento de funcionário. O caminho percorrido até a aprovação desse projeto, com participação e/ou representação de todos os segmentos da comunidade escolar, foi longo, visto que os projetos eram bem ousados no seu viés democrático, contrastando com as reformas em andamento, sobretudo a educacional. No entanto, a audácia era característica do segmento dos/as docentes da educação básica, que apresentou a primeira proposta de gestão democrática aos candidatos a governador do estado de Mato Grosso, visto que 1996 era ano de eleição. Tal proposta foi fruto do Congresso da Associação Mato-grossense de Professores (AMP), em 1986. Nesse cenário, a implantação da gestão democrática iniciou na capital do estado entre 1986/1988, na gestão de Dante de Oliveira, com a participação sindical na defesa de suas bandeiras, com o objetivo de construir um novo modelo de gestão. Isso era diferente do que estava posto nas escolas públicas, tendo em vista que a proposta girava em torno da eleição para diretor e na organização do CDCE. Assim, “o caráter pioneiro da gestão democrática em Mato Grosso pode ser detectado no fato de que sua implantação antecedeu até mesmo a orientação apresentada nesse mesmo sentido, pela CF de 1988.” (ABICH, 2008, p. 27).

O governador eleito em 1986, Carlos Bezerra, do PMDB, assumiu o compromisso de campanha e implantou um projeto significativo de gestão, embora sem corresponder exatamente ao desejo dos profissionais da educação, diante das reformas políticas que o Estado estava vivendo. Em razão de conflitos partidários da época, o governador eleito foi afastado, por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN, nº 282-1/MT). No entanto, o grupo político que assumiu o poder no estado, de 1990 a 1994, desconsiderou o projeto de gestão democrática implantado em 1987. A esse respeito, Abich (2008, p. 27), ancorada na pesquisa da mesma autora, entende que

[...] uma das razões para a derrubada política do modelo de gestão se assenta no ato de que os membros da escola não assumiram integralmente o processo, ficando as discussões e envolvimento restritos aos militantes sindicais. Por outro lado, concluiu o mesmo pesquisador, que a gestão democrática foi feita no afogadilho, imposta verticalmente pelo poder público, sem um aprofundamento nas discussões, o que teria dificultado a compreensão e absorção do processo.

O projeto de gestão democrática só retornou às escolas em 1995, com a eleição de Dante Martins de Oliveira. Vale ressaltar que a primeira gestão desse governador foi marcada por amplo diálogo com o movimento sindical e avanços significativos para os profissionais da educação no que tange à carreira, à formação e à valorização profissional, com a aprovação da Lei nº 50/1998, além da Lei nº 7.040/1998, que trata da gestão democrática. Embora fosse um processo permeado por contradições, faz-se imperativo compreender que:

[...] a possibilidade do novo, daquilo que ainda não é mas pode ser, imanente naquilo que é. E ao abraçar toda a realidade, esse novo possível, concebido de modo dialético, se inscreve ao mesmo tempo no homem e nas relações que este mantém com o mundo e com os outros homens. (CURY, 1979, p. 31).

O governo Dante Martins de Oliveira, filiado ao PDT na primeira eleição, contou com ampla participação e apoio dos partidos de esquerda e outras alianças partidárias. Na reeleição para o segundo mandato já estava filiado ao partido que presidia o país (PSDB), assim, já havia incorporado os ditames e/ou modelo de FHC. Portanto, o perfil autoritário da gestão toma corpo. Nesse período, o governo local não contava mais com o apoio dos partidos de esquerda, mas ainda possuía maioria da bancada na Assembleia Legislativa, o que lhe dava tranquilidade para governar.

Em meio a esse cenário desfavorável em nível estadual e nacional, o discurso neoliberal tomava forma e a ação no Estado retratada era:

“[...] demissão de mais de quatro mil servidores públicos e um desumano congelamento dos salários [...] sob a égide do ajuste fiscal e em nome da ‘arrumação da casa’ e do equilíbrio das contas públicas estaduais.” (ABICH, 2008, p. 37). Ainda havia o discurso de ser “[...] fundamental a formação gerencial dos gestores do processo educacional [...]” (ABICH, 2008, p. 37). Portanto, percebe-se que o processo de implantação da lei de gestão democrática em Mato Grosso foi conflituoso, com muitas idas e vindas, em razão da não garantia da gestão democrática na *Carta Magna* até então. Isso fazia com que as tentativas da classe trabalhadora em implantar tal projeto fracassassem devido à posição política do governador.

É o que se apresenta na síntese no Quadro 2, que aborda os documentos oficiais e a movimentação da gestão democrática nesse estado.

Quadro 2 – Legislação acerca das tentativas da implantação da Lei de gestão democrática no estado de Mato Grosso

Documentos oficiais	Descrição
Lei nº 5. 109/87	Lei de Gestão Democrática, que dispõe sobre o processo de escolha de diretor das escolas estaduais de 1º e 2º Graus, mediante voto.
Instrução Normativa nº 006/1988/SEC	Orientava a implantação dos Conselhos Escolares, que foi interrompido pela ADIN nº 282-1-MT.
Lei nº 5.604/1990	Regulamentou a Gestão Democrática, com a eleição de diretor das escolas e a criação dos Conselhos Deliberativos Escolares.
Medida Cautelar Incidental nº 518-0/1991	Suspendeu a Lei de Gestão Democrática, instituída pela Lei nº 5.604/90, em razão da ADIN nº 282-1-MT, que impediu as escolas públicas de realizarem eleição direta para escolha de diretor. Considerou que o cargo/função era de confiança, sendo prerrogativa do Chefe do Poder Executivo, a livre nomeação. Esse resultado de inconstitucionalidade tem sido utilizado como prerrogativa aos gestores municipais e estaduais para negar a lei de gestão democrática, conforme a Lei nº 13.005, de junho de 2014.
Decreto-lei nº 740/1995	Regulamentou a Gestão Democrática, retomando a escolha de diretor de escola pública pelo voto direto.

Edital nº 012/1995/ SEDUC-MT	Instituiu a criação dos Concelhos Deliberativos da Comunidade Escola (CDCE) nas unidades escolares de ensino público.
Portaria 136/1997/ SEDUC-MT	Estabeleceu regras de funcionamento para o CDCE.
Lei Estadual nº 7.040/1998 SEDUC- -MT	Regulamentou o dispositivo do Artigo nº 14 da Lei Federal nº 9.394/96 da LDB e o inciso VI do Artigo 206 da CF. Essa lei estabeleceu a Gestão Democrática do ensino público com a eleição pelo voto direto de diretor da unidade escolar e constituição do CDCE nas escolas públicas com representação do segmento da comunidade escolar (pai/mãe, aluno, professor e funcionário).

Fonte: Elaborado pela autora, com base em leis vigentes e anteriores

Foi nesse contexto de lutas de embates políticos, num cenário hostil, que a gestão democrática foi constituída, numa correlação de forças desfavorável para a classe trabalhadora. Contudo, ela se manteve firme, utilizando-se das armas que possuía: as greves, as caminhadas, os atos públicos. Mas, sobretudo, foi a organização dos profissionais da educação que fortaleceu o SINTEP-MT, de modo que se tornou um sindicato reconhecido e respeitado, com uma filiação de 23.000 trabalhadores da rede estadual e rede municipal, no ano de 2013.

A gestão democrática só se concretizou de fato a partir da Emenda Constitucional (EC) nº 12, aprovada em 16 de setembro de 1998. Essa EC foi responsável pela alteração do inciso VIII do artigo 45 e inciso III do artigo 237 da Constituição Estadual.

O Quadro 3, apresentado a seguir, sintetiza os referidos artigos e incisos responsáveis pelo avanço na lei de gestão democrática e pela lei de carreira dos profissionais da educação.

Quadro 3 – Apresentação da Emenda Constitucional nº 12/1998

Documento Oficial	Descrição
Emenda Constitucional nº 12 de 16 de setembro de 1998	<p>Art. 1º. O inciso VIII, do Parágrafo Único, do Artigo 5, da Constituição do Estado, passa a vigorar com a seguinte redação:</p> <p>“Art. 45 ...</p> <p>VIII – “Organização dos Profissionais da Educação Básica”. Art. 2º. O inciso III, do Artigo 237 da Constituição do Estado, passa a vigorar com a seguinte redação:</p> <p>“Art. 237...</p> <p>III – Valorização dos Profissionais da Educação Pública Básica, garantindo, na forma da lei, plano de carreira com piso salarial profissional, jornada de trabalho única de 30 (trinta) horas, sendo 1/3 (um terço) destinada a planejamento e estudos extraclasse na função docente, e ingresso exclusivamente por concurso público, de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pelo Estado e Municípios.</p>

Fonte: Organizado pela autora, com base na Emenda Constitucional nº 12/1998

A EC nº 12 abriu precedente para a concretização de direitos, no entanto, a luta da classe trabalhadora desencadeou a Lei Complementar nº 49, aprovada em 1º de outubro de 1998, que “Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências.” (MATO GROSSO, 1998, p. 17-19). A Lei nº 49/1998 disciplina a organização do sistema estadual de educação, bem como a lei de carreira dos profissionais da educação e da lei de gestão democrática.

O Quadro 4 aponta os artigos e incisos que versam sobre a carreira dos profissionais da educação básica (formação e valorização) e sobre a lei de gestão democrática.

Quadro 4 – Artigos e incisos da Lei Complementar nº 49/1998

Documento Oficial	Descrição
<p>Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998.</p> <p>CAPÍTULO II</p> <p>Da Gestão Democrática do Ensino</p>	<p>Art. 51. A Gestão Democrática do Ensino, entendida como ação coletiva, princípio e prática político-filosófica, alcançará todas as entidades e organismos integrantes do Sistema Estadual de Educação e da Gestão Única de Educação Básica, abrangendo:</p> <p>I – ...</p> <p>II – ...</p> <p>III – Conselhos Deliberativos das Comunidades Escolares, com participação da comunidade escolar, na forma da lei.</p> <p>Parágrafo Único. A Gestão Democrática norteará todas as noções de planejamento, elaboração, organização, execução e avaliação das políticas educacionais, englobando:</p> <p>I – Conferência Estadual de Educação;</p> <p>II – Plano Estadual de Educação;</p> <p>III – Indicação dos diretores de escola, com participação efetiva da comunidade escolar, adotando o sistema eletivo, mediante voto direto e secreto, e na forma da lei específica;</p> <p>IV – Elaboração dos regimentos escolares;</p> <p>V – Transparência nos mecanismos pedagógicos, administrativo e financeiro;</p> <p>VI – Avaliação da aprendizagem dos educandos, do desempenho dos profissionais da educação e da instituição, na forma do Projeto Político Pedagógico da escola;</p> <p>VII – Respeito à autonomia de organização dos segmentos da comunidade escolar.</p> <p>Art. 53. Fica assegurada, às unidades de ensino, autonomia político-pedagógica e administrativa.</p> <p>§1º. A autonomia da escola pública se efetivará através de organização e funcionamento dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar, do rigor na aplicação dos critérios democráticos para escolha de Diretor de escola e da transferência automática e sistemática de recursos às unidades escolares, na forma da lei.</p> <p>§2º. Os regimentos de cada estabelecimento de ensino devem regular sua organização administrativa, pedagógica e disciplinar.</p> <p>§4º. Os estabelecimentos de ensino elaborarão seu Projeto Político Pedagógico contendo os princípios gerais de seu regimento escolar, o currículo escolar, os princípios administrativos da instituição e demais ordenamentos da atividade escolar.</p>

<p>TÍTULO VI - Dos Profissionais da Educação</p>	<p>Art. 108. O estado promoverá a valorização dos Profissionais da Educação Básica, assegurando-lhes:</p> <p>I – Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;</p> <p>II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licença remunerada periódica para esse fim;</p> <p>III – Piso salarial profissional definido em lei, com garantia de remuneração condigna e justa para o bom desempenho de suas funções;</p> <p>IV – Valorização e progressão funcional baseada na habilitação e na titulação, bem como na avaliação, conforme Lei Complementar dos Profissionais da Educação Básica;</p> <p>V – ...</p> <p>VI – ...</p> <p>VII – Plano de Carreira Único no âmbito dos Profissionais da Educação Pública Básica, definido em lei própria;</p> <p>Art. 110. A formação dos profissionais da Educação Básica, responsabilidade do Estado, é tarefa permanente, tendo como fundamento a associação entre teoria e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço.</p>
--	--

Fonte: Organizado pela autora, com base na Lei nº 49/1998

Na LC nº 49/1998 fica disciplinada a organização educacional do estado de Mato Grosso, apontando a necessidade de criação de leis específicas para abordar temas como a carreira dos profissionais da educação e a gestão democrática do ensino. Nesse contexto, quero destacar que, ainda em 1998, em pleno movimento neoliberal, a organização dos trabalhadores da educação, sob a liderança do SINTEP-MT, conseguiu um grande feito ao incluir o/a profissional de AAE no mesmo plano de carreira, contrapondo à história de um país marcado pela divisão de classe, pela divisão social do trabalho, pela discriminação, num contexto político desfavorável em nível nacional, apesar de algumas lacunas que se apresentaram no documento.

O ineditismo da LC nº 49/1998, LC nº 50/1998 e da Lei nº 7.040/1998 é inegável nesse período. Mesmo não tendo base a esse respeito na CF, como garantia de direito, a legislação citada utilizava os termos *profissionais da educação*, *piso salarial profissional*, *garantia ao profissional de AAE a se eleger diretor de escola*, além de ter construído um conceito de profissional da educação. Diante disso, cabe uma reflexão:

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e pratica sua atividade praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. (KOSIK, 1976, p. 9-10).

É importante abrir um parêntese para observar que debates, como gestão democrática, formação de funcionários, entre outros, são realizados no Conselho Nacional de Entidades (CNE) e no âmbito da CNTE, na qual todos os sindicatos filiados possuem representação, o que quer dizer que os estados da federação estão presentes em número significativo. Assim, o estado de Mato Grosso saiu na vanguarda de muitos outros estados, não só pela iniciativa do sindicato em elaborar tal proposta, mas também por sua luta e por situar-se num momento histórico e político favorável aos avanços.

Para uma compreensão ampliada do fenômeno de estudo penso ser importante observar com atenção o conceito de profissional da educação na Lei Complementar nº 50/1998, bem como aspectos dispostos na Lei nº 7.040/1998, detendo-me, de forma específica, ao profissional de AAE, salientando a disparidade entre o nível de formação e/ou escolarização e os espaços de poder que o referido profissional pode transitar no espaço da escola. Para tal investida é oportuna a reflexão: “O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos.” (KOSIK, 1976, p. 11).

Considerando esse intento, se faz necessário um olhar crítico sobre a síntese apresentada no Quadro 5, que contém fragmentos da LC nº 50, com suas respectivas alterações pelas LC: 59/1999, 91/2001, 104/2002, 117/2002, 134/2003, 165/2004, 206/2004, 211/2005, 278/2007, 294/2007, 314/2008, 442/2011 e 512/2013.

Quadro 5 – Lei Complementar nº 50/1998 e respectivas alterações

Documento Oficial	Descrição
<p>Lei de Carreira dos Profissionais da Educação, aprovada em 1º de outubro de 1998. CAPÍTULO I - Dos Profissionais da Educação Básica</p>	<p>Art. 2º. Para os efeitos desta lei Complementar, entende-se por Profissionais da Educação Básica o conjunto de professores que exercem atividades de docência ou suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de coordenação, assessoramento pedagógico e de direção escolar, e funcionários Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, que desempenham atividades nas unidades escolares e na administração central do Sistema Público de Educação Básica.</p> <p>Parágrafo único. A Secretaria de Estado de Educação deve proporcionar aos Profissionais da Educação Básica valorização mediante formação continuada, manutenção do piso salarial profissional, garantia de condições de trabalho, condições básicas para o aumento da produção científica dos professores e cumprimento da aplicação dos recursos constitucionais destinados à educação.</p>
<p>CAPÍTULO I — Da Constituição da Carreira</p>	<p>Art. 3º A carreira dos Profissionais da Educação Básica é constituída de:</p> <p>I - 03 (três) cargos de carreira, de provimento efetivo:</p> <p>a) Professor;</p> <p>b) Técnico Administrativo Educacional;</p> <p>c) Apoio Administrativo Educacional;</p>
<p>CAPÍTULO II — DOS CARGOS DA CARREIRA</p>	<p>Art. 4º O cargo de Professor é estruturado em linha horizontal de acesso, identificada por letras maiúsculas, conforme tabelas dos Anexos I e II da presente lei complementar.</p> <p>§ 1º As classes são estruturadas segundo a formação exigida para o provimento e para a progressão horizontal no cargo, de acordo com o seguinte:</p> <p>I - Classe A - habilitação específica de nível médio - magistério;</p> <p>II - Classe B - habilitação específica de grau superior em nível de graduação, representado por licenciatura plena e/ou formação nos esquemas I e II, conforme Parecer nº 151/1970 do Ministério de Educação, aprovado em 06 de fevereiro de 1970;</p> <p>III – Classe C - habilitação específica de grau superior em nível de graduação, representado por licenciatura plena, com especialização, entendendo às normas do Conselho Nacional;</p> <p>IV- Classe D: habilitação específica de grau superior em nível de graduação, representado por licenciatura plena, com curso de mestrado na área de educação relacionada com sua habilitação;</p> <p>V- Classe E: habilitação específica de grau superior em nível de graduação, representado por licenciatura plena, com curso de doutorado na área de educação relacionada com sua habilitação.</p> <p>§ 2º - Cada classe desdobra-se em níveis, indicados por algarismos arábicos de 01 a 12 que constituem a linha vertical de progressão.</p> <p>§ 3º - Portaria emitida pelo Secretário titular da pasta disporá sobre as atribuições específicas dos professores com título de doutorado.</p>

CAPÍTULO II —
DOS CARGOS
DA CARREIRA

§ 4º - **São atribuições específicas do Professor:**

I - buscar formação continuada no sentido de focar a perspectiva da ação reflexiva e investigativa;

II - cumprir e fazer cumprir as determinações da legislação vigente;

III - cumprir a hora-atividade no âmbito da unidade escolar;

IV - manter a cota mínima de produção científica, que será estabelecida por meio de ato administrativo regulamentar.

V - ...

Seção II — Dos Cargos de Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional

Art. 6º - O cargo de Técnico Administrativo Educacional estrutura-se em linha horizontal de acesso, identificada por letras maiúsculas, conforme tabela dos Anexos III e VII desta lei complementar:

I - Classe A: habilitação em ensino médio;

II - Classe B: habilitação em grau superior, em nível de graduação;

III - Classe C: habilitação em curso de especialização lato sensu relacionado à área de habilitação do cargo;

IV - Classe D: habilitação em curso de mestrado ou doutorado na área de educação ou relacionado às atribuições do cargo.

§ 1º - Cada classe desdobra-se em níveis, indicados por algarismos arábicos de 01 a 12 que constituem a linha vertical de progressão.

§ 2º - O ingressante na carreira de Técnico Administrativo Educacional será posicionado obrigatoriamente na classe e nível inicial, conforme enquadramento, nos Anexos III ou VII desta lei complementar.

§ 3º - A mudança do Anexo III para o Anexo VII desta lei complementar fica condicionada à conclusão do curso de profissionalização específica, sendo garantidas as elevações de classes de acordo com os títulos contidos nos incisos I, II, III e IV deste artigo.

§ 4º - A profissionalização específica que trata o parágrafo anterior deve atender as normas do Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º - O cargo de Apoio Administrativo Educacional estrutura-se em linha horizontal de acesso identificada por letras maiúsculas, conforme tabela do Anexo IV, da presente Lei:

I - Classe A: habilitação em nível de ensino fundamental completo e curso de profissionalização específica;

II - Classe B: habilitação em nível de ensino médio e curso de profissionalização específica.

Art. 7º. São atribuições do Técnico Administrativo Educacional e do Apoio Administrativo Educacional:

I - Técnico Administrativo Educacional, **Administração Escolar**, cujas principais atividades são: escrituração, arquivo, protocolo, estatística, atas, transferências escolares, boletins, relatórios relativos ao funcionamento das secretarias escolares; assistência e/ou administração dos serviços de almoxarifado, dos serviços de planejamento e orçamentários, dos serviços financeiros; dos serviços de manutenção e controle da infraestrutura; dos serviços de transporte, dos serviços de manutenção, guarda e controle dos materiais e equipamentos para a prática de esportes nas unidades escolares e outros; **Multimeio Didático**, cujas principais atividades são: organizar, controlar e operar quaisquer aparelhos eletrônicos tais como: mimeógrafo, videocassete, televisor, projetor de slides, computador, calculadora, fotocopiadora, retroprojetor, bem como outros recursos didáticos de uso especial, atuando ainda, na orientação dos trabalhos de leitura nas bibliotecas escolares, laboratórios e salas de ciências.

<p>CAPÍTULO II — DOS CARGOS DA CARREIRA</p>	<p>II - Apoio Administrativo Educacional:</p> <p>a) Nutrição Escolar, cujas principais atividades são: preparar os alimentos que compõem a merenda, manter a limpeza e a organização do local, dos materiais e dos equipamentos necessários ao refeitório e a cozinha, manter a higiene, a organização e o controle dos insumos utilizados na preparação da merenda e das demais refeições;</p> <p>b) Manutenção de Infraestrutura, cujas principais atividades são: limpeza e higienização das unidades escolares, execução de pequenos reparos elétricos, hidráulicos, sanitários e de alvenaria, execução da limpeza das áreas externas incluindo serviços de jardinagem;</p> <p>c) Transporte, cujas principais atividades são: conduzir os veículos pertencentes à Secretaria de Estado de Educação de acordo com as disposições contidas no Código Nacional de Trânsito, manter os veículos sob sua responsabilidade em condições adequadas de uso e detectar, registrar e relatar ao superior hierárquico todos os eventos mecânicos, elétricos e de funilaria anormais que ocorram com o veículo durante o uso;</p> <p>d) Vigilância, cujas principais atividades são: fazer a vigilância das áreas internas e externas das unidades escolares e órgão central, comunicar ao diretor das unidades escolar todas as situações de risco à integridade física das pessoas e do patrimônio público;</p> <p>e) Segurança, cujas principais atividades são: prevenir os alunos e os profissionais da educação de possíveis situações perigosas dentro das unidades escolares; controlar a entrada e saída de pessoas junto às unidades escolares e a SEDUC; detectar, registrar e relatar à direção da unidade escolar e/ou à chefia imediata, possíveis situações de riscos à integridade física das pessoas e a integridades dos bens públicos sob sua responsabilidade.</p> <p>§ 1º - O desenvolvimento das atribuições e atividades do Técnico e do Apoio Administrativo Educacional dar-se-á dentro das unidades escolares, nas quais serão lotados de acordo com as necessidades e conveniência da Unidade Escolar e da Secretaria de Estado de Educação, bem como do estabelecido no lotacionograma de cada unidade escolar.</p> <p>§ 2º - Os profissionais de Apoio Administrativo Educacional deverão ser capacitados para executar as atribuições estabelecidas no inciso II deste artigo.</p>
<p>CAPÍTULO IV Do Regime de Trabalho Específico dos Profissionais da Educação</p>	<p>Art. 36 - O regime de trabalho dos Profissionais da Educação Básica será de 30 (trinta) horas semanais.</p>

Fonte: Organizado pela autora, com base na lei de carreira dos profissionais da educação da rede estadual de Mato Grosso

O Quadro 5 mostra que a legislação garantiu a todos/as os/as profissionais da educação a mesma jornada de trabalho, igualmente com piso salarial profissional, independente do cargo e/ou função. Porém, no quesito formação como critério de ingresso, progressão salarial, responsabilidades com a instituição e envolvimento com a comunidade, o tratamento é desigual. Fica explícito que as atividades do profissional no cargo de TAE e AAE são extremamente técnicas, limitadas, ressoam como tarefas mecânicas, como produção em série. Sobre isso, vale atentar à análise de Antunes sobre a condição geral do trabalho: “[...] suprimindo a dimensão intelectual do trabalho, que foi transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva.” (1999, p.37). De fato, o § 2º do artigo 7º é incisivo quanto à formação, como se os funcionários fossem profissionais de uma linha de montagem, não dialogassem com seres humanos em desenvolvimento, como se não fosse necessário pensar, articular, criar, trabalhar de forma coletiva no ambiente de trabalho.

A forma como se apresenta a função do profissional de AAE é um dissenso ao relacioná-la com o PPP da escola, que está pautado no trabalho coletivo e em uma construção democrática. O modelo apresentado no Quadro 5 se conforma ao modelo de produção taylorista/fordista, no qual o indivíduo deve ser treinado para desenvolver tarefas que não exigem raciocínio, meramente quantitativas. Em tal modelo de administração não há necessidade de formação crítica, apenas treinamento. Assim, cabe reflexão acerca do texto da lei apresentada, com vistas ao novo conceito de “profissional da educação”, garantido na Lei nº 12.014/2009, que compreende os/as funcionários/as da educação como educadores no espaço da unidade escolar.

A esse respeito, Kuenzer examina:

A pedagogia orgânica ao taylorismo/fordismo tem por finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem definidas que determinam as funções a serem exercidas por dirigen-

tes trabalhadores no mundo da produção. (KUENZER, 2013, p. 47).

Esse modelo de gestão focada na produção em massa pouco diversificada não condiz com a realidade do trabalho educativo desenvolvido pelo profissional de AAE. O modelo taylorista/fordista “ainda domina nossas escolas, cujas tendências pedagógicas conservadoras se manifestam em todas as áreas do conhecimento, embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica.” (KUENZER, 2013, p. 48).

No contexto de globalização da economia e da reestruturação produtiva, como macro estratégias responsáveis pela atual concepção de acumulação capitalista, em razão da rápida mudança científica e tecnológica, em busca do mais novo, mais potente, mais prático e mais competitivo, abre-se espaço para o trabalho flexível. Assim, “as palavras de ordem são qualidade e competitividade” (KUENZER, 2013, p. 50), e para atingi-las vale tudo no mundo da produção.

Ao refletir sobre as funções do funcionário de AAE e o espaço de trabalho, entendo que deve agregar a formação superior, no sentido amplo do seu processo formativo, não apenas considerando a carreira, mas o trabalho educativo que desenvolve, cujo foco está na formação de pessoas. Se o profissional estiver preparado para dialogar com essa concepção de produção flexível pode contribuir para o seu rompimento. A lógica do discurso inovador, na qual é necessário um trabalhador preparado para todos os setores da economia e que deve se adaptar à economia flexível, deve ser desconstruída. O profissional deve estar preparado intelectualmente para contribuir com uma sociedade ética e humana, omnilateral, centrada na “práxis revolucionária como princípio pedagógico fundamental.” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 11).

Nesse sentido, faz-se necessário que a formação superior do profissional de AAE esteja voltada para a superação de práticas educativas perversas, pautadas na reprodução de injustiças sociais. Para a real “democratização da educação só será possível com a efetiva democratização da sociedade em outro modo de produção, onde todos os bens materiais e culturais estejam disponíveis” (KUENZER, 2013, p. 51) a todos os homens e mulheres. Esses bens e consumos, que toda a população deveria

ter acesso, parecem estar distantes em razão da organização produtiva, em sua face atual, especialmente perversa, além da desorganização e/ou desarticulação dos trabalhadores de AAE. “Por isso, os processos de “ajuste” neoliberais golpeiam exemplarmente os sindicatos e associações de defesa dos trabalhadores.” (MORAES, 2001, p. 63).

1.3.3.1 O profissional de AAE e a participação nos espaços democráticos da escola

A busca pela constituição do CDCE nas escolas se deu em razão da necessidade de democratizar a gestão das unidades escolares. Até a conquista da lei de gestão democrática havia uma centralidade na figura do diretor, que era indicado pelo prefeito ou governador do estado de Mato Grosso. Assim, o diretor respondia aos comandos de quem o colocava no cargo, não raro, comprometendo os interesses da comunidade escolar ou mesmo a responsabilidade com um projeto de sociedade justo e humano.

Nesse contexto, a intenção era democratizar as relações de poder no espaço da escola, dividir as responsabilidades, construindo um projeto pedagógico coletivo com a presença e/ou a representação de cada segmento, pais/mães/responsáveis, alunos/as, professores/as e funcionários/as da educação, que se tornaram responsáveis pela direção e/ou condução do PPP da escola, conforme versa a LDB no artigo 14 inciso “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola [...]” (BRASIL, 2012, p. 13).

Para que esse projeto tenha sucesso, Ferreira assim entende:

É a intencionalidade do que se quer fazer que define a direção da ação e as formas de organizar a execução. É a intencionalidade — que se expressa nos objetivos — que irá nortear aquilo que se apresenta como desejado e necessário. [...] Trata-se do conjunto de valores eleitos pelos atores/sujeitos participantes das ações. Trata-se de uma proposta de trabalho que não se expressa em interesses individualistas de pessoas isoladas, mas no interesse comum de um conjunto de profissionais que

ao definirem-se no coletivo, definem tanto o destino da sua instituição e o destino quanto o de homens e mulheres que irão formar. (FERREIRA, 2013, p.135).

Desse modo, faz-se necessário refletir acerca do autoritarismo ainda presente nos espaços da escola, explicitado no individualismo, no descompromisso com o coletivo, no desrespeito com a opinião alheia e no poder excessivo.

Ferreira (2013) define direção como:

[...] função que assegura a manutenção de uma estrutura e o regime de atividade na realização de um programa/projeto. É uma influência consciente sobre determinado/específico contexto com a finalidade de ordenar, manter, aperfeiçoar e desenvolver uma programação planejada e projetada coletivamente. A direção está, portanto, condicionada à natureza da instituição social, que é a escola ou sistema educacional, e ao caráter social do trabalho, assim como a necessidade de que os homens e mulheres se intercomuniquem em sua atividade vital, no processo de intercâmbio de produtos da atividade material e não material. (FERREIRA, 2013, p. 137).

Assim, é importante compreender os avanços e os limites da gestão, considerando a “educação como um campo de disputa de projeto e, ao mesmo tempo, a compreende como processo constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas.” (DOURADO, 2004, p. 67). Nessa linha, o CDCE pode ser compreendido como espaço de participação política numa perspectiva emancipadora, o que quer dizer que “o processo histórico da sociabilidade humana é um processo educativo” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 22), considerando o foco e a direção que os representantes dos segmentos dão ao processo pedagógico e administrativo. No contexto de excepcionalidade do estado de Mato Grosso, que garante ao profissional de AAE o direito a candidatar-se à função de diretor/a das escolas públicas, faz-se imperioso compreender como se organiza a lei de gestão democrática, bem como

a organização do CDCE.

Para essa organização foi necessário que a Secretaria de Estado de Educação lançasse o edital nº 12/95/SEDUC-MT a fim de que as escolas da rede estadual de ensino criassem os CDCE, durante o governo Dante de Oliveira. Isso fez com que as escolas e os profissionais da educação rememorassem a situação vivida no passado, embora em curto prazo de tempo, por interrupção no governo anterior, conforme relatado na seção 1.3.3. Assim, as escolas foram orientadas pelo Edital nº 12/95 e pela Portaria nº 136/97 para instituírem legalmente o CDCE, por meio de processo eletivo para escolherem os representantes dos quatro segmentos da comunidade escolar, sendo o diretor da escola membro nato.

A lei de gestão democrática no estado de Mato Grosso foi instituída a partir de muitos debates, tendo em vista que os anos de 1980 e 1990 foram marcados pelo desejo de liberdade para exercer a cidadania plena. Assim, esse estado já possuía extenso debate e maturidade sobre o tema em razão das várias tentativas de implantação da gestão democrática. Nesse contexto, a aprovação da Lei nº 7.040/1998 baseou-se nos princípios do artigo nº 206, inciso VI da Constituição Federal e no artigo nº14 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. A Lei nº 7.040/1998 significou avanço para as escolas da rede estadual e para os profissionais da educação, configurando-se em descentralização de poder com garantia de debate e participação coletiva. Essa foi uma conquista honrosa para os/as educadores/as em virtude das várias tentativas (frustradas) de implantação do processo democrático.

A representação do CDCE é organizada por 50% de profissionais da escola e 50% da comunidade externa, representada por mãe/pai de aluno/a e representação de estudantes. A representatividade se fez da seguinte forma: diretor/a membro nato, um/a professor/a, um/a funcionário/a, um aluno/a e um pai/mãe deverão ser eleitos/as por um período de dois anos, podendo ser reconduzidos por apenas dois anos, ou seja, mais uma gestão. No exercício de suas funções podem deliberar sobre assuntos relacionados à gestão administrativa, financeira e pedagógica da unidade escolar.

Para melhor visualização, apresento o Quadro 6 com alguns artigos

da Lei nº 7.040/1998, dispondo sobre a organização do CDCE. Ao selecionar os artigos, ative-me às funções que o profissional de AAE pode assumir, ao papel do CDCE e às responsabilidades daquele/a que assume a direção da escola. O intento foi refletir acerca da contradição entre a formação, o ingresso no cargo de concurso e o trânsito pelas funções nos espaços de poder na escola.

Quadro 6 – Organização do CDCE conforme a Lei nº 7.040/98 (Gestão Democrática)

Das competências	Descrição
<p>Art. 5º- Compete ao Diretor [membro nato do CDCE]</p>	<p>Diretor de unidade escolar, função composta das seguintes atribuições:</p> <p>I - Representar a escola, responsabilizando-se pelo seu funcionamento; II - Coordenar, em consonância com o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, a elaboração, a execução e a avaliação do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Desenvolvimento Estratégico da Escola, observadas as políticas públicas da Secretaria de Estado de Educação, e outros processos de planejamento; III - Coordenar a implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola, assegurando a unidade e o cumprimento do currículo e do calendário escolar; IV - Manter atualizado o tombamento dos bens públicos, zelando, em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar, pela sua conservação; V - Dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emitidas pelos órgãos do sistema de ensino; VI - Submeter ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar para exame e parecer, no prazo regulamentado, a prestação de contas dos recursos financeiros repassados à unidade escolar; VII - Divulgar a comunidade escolar a movimentação financeira da escola; VIII - Coordenar o processo de avaliação das ações pedagógicas e técnico-administrativo-financeiras desenvolvidas na escola; IX - Apresentar, anualmente, à Secretaria de Estado de Educação e à Comunidade Escolar, a avaliação do cumprimento das metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Escola, avaliação interna da escola e as propostas que visem à melhoria da qualidade do ensino e ao alcance das metas estabelecidas; X - Cumprir e fazer cumprir a legislação vigente.</p>
<p>Art. 11 - Dos órgãos consultivos deliberativos da unidade escolar.</p>	<p>I - a Assembleia Geral; II - o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar; III - o Conselho Fiscal</p>

Do funcionamento do CDCE	<p>Art. 12 - A comunidade escolar reunir-se-á em Assembleia Geral ordinária, no mínimo, uma vez por semestre.</p> <p>Art. 13 - O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar reunir-se-á, ordinariamente, uma vez por mês.</p> <p>Art. 14 - O Conselho Fiscal reunir-se-á, ordinariamente, a cada semestre.</p> <p>Art. 15 - Cada órgão terá seu funcionamento regulamentado em Regimento próprio.</p>
Da organização do CDCE	<p>Art. 17 - O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar é um organismo deliberativo e consultivo das diretrizes e linhas gerais desenvolvidas na unidade escolar e constitui-se de profissionais da educação básica, pais e alunos, em mandato de 2 (dois) anos, constituído em Assembleia Geral.</p> <p>Art. 18 - O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar deverá ser constituído paritariamente por profissionais da educação básica, pais e alunos, tendo no mínimo 08 (oito) e no máximo 16 (dezesesseis) membros. 50% (cinquenta por cento) deve ser constituído de representantes do segmento escola e 50% (cinquenta por cento) de representantes da comunidade, sendo o diretor da escola membro nato do Conselho.</p> <p>Art. 19 - A eleição de seus membros deverá acontecer 30 (trinta) dias antes da eleição de diretor e seu mandato será de 2 (dois) anos, com direito à reeleição de apenas um período.</p>
Art. 31 - Compete ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar	<p>I - eleger o presidente, bem como o secretário e o tesoureiro; II - criar e garantir mecanismos de participação da comunidade escolar na definição do Plano de Desenvolvimento Estratégico e do Projeto Político-Pedagógico, e demais processos de planejamento no âmbito da comunidade escolar; III – participar da elaboração, acompanhamento e avaliação do Plano de Desenvolvimento Estratégico da Escola; IV - participar da elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola; V - participar da elaboração do calendário escolar e aprová-lo, levando em conta o mínimo de dias letivos exigidos legalmente; VI - conhecer e deliberar sobre o processo e resultados da avaliação externa e interna do funcionamento da escola, propondo planos que visem à melhoria do ensino; VII - deliberar, quando convocado, sobre problemas de rendimento escolar, indisciplina e infringências; VIII - propor medidas que visem a equacionar a relação idade-série, observando as possibilidades da unidade de ensino; IX - analisar o desempenho dos profissionais da unidade escolar, tendo assessoria de uma equipe habilitada na área e sugerindo medidas que favoreçam a superação das deficiências, quando for o caso; X - acompanhar o processo de distribuição de turmas e/ou aulas da unidade escolar; XI - garantir a divulgação do resultado do rendimento escolar de cada ano letivo, bem como um relatório das atividades docentes à comunidade; XII - avaliar junto às instâncias internas, pedagógica e administrativa, o estágio probatório dos servidores lotados na unidade escolar, de acordo com as normas constitucionais;</p>

<p>Art. 31 - Compete ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar</p>	<p>XIII - analisar planilhas e orçamentos para realização de reparos, reformas e ampliações no prédio escolar, acompanhando sua execução; XIV - deliberar sobre a contratação de serviços e aquisição de bens para a escola, observando a aplicação da legislação vigente quando a fonte de recursos for de natureza pública; XV - deliberar sobre propostas de convênios com o Poder Público ou instituições não-governamentais; XVI - acompanhar e fiscalizar a folha de pagamento dos profissionais da educação da unidade escolar; XVII - divulgar bimestralmente as atividades realizadas pelo Conselho; XVIII - analisar, aprovar, acompanhar e avaliar os projetos a serem desenvolvidos pela escola; XIX - elaborar e executar o orçamento anual da unidade escolar; XX - deliberar sobre aplicação e movimentação dos recursos da unidade escolar; XXI - encaminhar ao Conselho Fiscal o balanço e o relatório antes de submetê-los à apreciação da assembleia geral; XXII - encaminhar, quando for o caso, à autoridade competente, solicitação fundamentada de sindicância ou processo disciplinar administrativo para o fim de destituição de diretor, mediante decisão da maioria absoluta do Conselho Deliberativo; XXIII - prestar contas dos recursos que forem repassados à unidade escolar; a) quando se tratar de recursos públicos, ao Conselho Fiscal, ao Fundo Estadual de Educação e ao Tribunal de Contas; b) quando se tratar de recursos de outras fontes, ao Conselho Fiscal e à Assembleia Geral.</p>
<p>Da Competência do Secretário</p>	<p>Art. 33 - Compete ao secretário: I - Auxiliar o presidente em suas funções; II - Preparar o expediente do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar; III - Organizar o relatório anual do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar; IV - Secretariar a Assembleia Geral e as reuniões do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar; V - Manter em dia os registros</p>
<p>Da competência do Tesoureiro</p>	<p>Art. 34 - Compete ao tesoureiro: I - Arrecadar a receita da unidade escolar; II - Fazer a escrituração da receita e despesa, nos termos das instruções que forem baixadas pela Secretaria de Estado de Educação e as do Tribunal de Contas; III - Apresentar, mensalmente, o relatório com o demonstrativo da receita e despesa da escola ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar; IV - Efetuar pagamentos autorizados pelo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar; V - Manter em ordem e sob sua supervisão os livros, documentos e serviços contábeis do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar; VI - Assinar cheques juntamente com o presidente e o diretor da escola.</p>
<p>Da organização do trabalho do CDCE</p>	<p>Art. 35 - O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar reunir-se-á, ordinariamente, uma vez por mês, exceto nos períodos de férias e de recesso escolar, em dia e hora previamente marcados, mediante convocação do presidente para conhecer o andamento dos trabalhos e tratar de assuntos de interesse geral. Parágrafo único O Conselho reunir-se-á, extraordinariamente, sempre que for convocado pelo presidente, ou por solicitação da maioria de seus membros. Art. 36 - As deliberações do Conselho da Comunidade Escolar serão tomadas por maioria de votos.</p>

<p>Da participação do processo de seleção para diretor de escola</p>	<p>Art. 56 - Para participar do processo de que trata esta lei, o candidato, integrante do quadro dos Profissionais da Educação Básica, deve:</p> <p>I - Ser ocupante de cargo efetivo ou estável do quadro dos Profissionais da Educação Básica;</p> <p>II - Ter no mínimo 2 (dois) anos de efetivo exercício ininterruptos até a data da inscrição, prestados na escola que pretende dirigir;</p> <p>III - Ser habilitado em nível de Licenciatura Plena;</p> <p>IV - Participar dos ciclos de estudos a serem organizados pelas Assessorias Pedagógicas nos Municípios, sob orientação da Secretaria de Estado de Educação.</p> <p>Art. 57 - Caso não haja profissional da educação com dois anos de serviços da unidade escolar, poderá inscrever-se o profissional que tenha um ano na unidade escolar ou dois anos em qualquer escola pública no Município.</p> <p>Art. 58 - Na unidade escolar onde inexistir profissional da educação com habilitação de nível superior, poderá inscrever-se o profissional com habilitação em nível de 2º Grau, com Magistério, ou com profissionalização específica.</p>
--	---

Fonte: Organizado pela autora, com base na lei de gestão democrática (grifos meus)

Nessa organização do CDCE destaco as competências do/a diretor/a, do/a presidente/a, do/a tesoureiro/a e do/a secretário/a. Todas as funções exigem domínio de conhecimentos para o exercício do cargo, o que faz com o profissional de AAE se negue a assumir quaisquer desses postos devido ao medo ou à insegurança de não corresponder às expectativas da comunidade escolar. Na maioria das vezes esse profissional nem recebe apoio do grupo, dos seus pares, para assumir os cargos de presidente/a, tesoureiro/a e secretário/a do CDCE, em virtude de exercer no espaço da escola função desprestigiada socialmente. Assim, omitem-se, deixam tais funções para serem ocupadas por professores/as, inclusive em relação ao cargo de diretor/a de escola.

Diante disso, entendo que a participação se torna prejudicada. Faz-se necessário analisar que “apesar da participação ser uma necessidade básica, o homem não nasce sabendo participar. A participação é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa.” (BORDENAVE, 1983, p. 46). Para isso, as pessoas (os funcionários de AAE) precisam dominar todas

as formas de participação³³ a fim de fortalecer o processo democrático.

A partir desse debate, trago duas concepções de participação para reflexão: a participação simbólica e a participação real. Na participação real, “os membros influenciam em todos os processos da vida institucional. É verdade que os membros não participam todos da mesma maneira” (BORDENAVE, 1983, p. 63), assumem cargos e/ou funções diferentes, alguns mais burocratas outros mais filosóficos, mas o processo de debate deve ser estabelecido e a contribuição de todos é fundamental. A participação real, assim entendida, promove mudanças tanto no ambiente como em pessoas, porque elas são capazes de aprender na prática, exercitando a democracia.

Na participação simbólica, “os membros de um grupo têm influência mínima nas decisões e nas operações, mas são mantidos na ilusão de que exercem o poder.” (BORDENAVE, 1983, p. 63). Ou apenas para cumprir o que está estabelecido pelo regimento, manter a representação de determinado segmento, sem que o profissional participe ativamente dos debates, seja por medo de não ser ouvido, insegurança por não dominar o tema em questão ou por acreditar que sua opinião ou posição possa desencadear perseguição política. Enfim, essa, muitas vezes, é a postura assumida pelo profissional de AAE. Em contrapartida, é possível encontrar situações diferentes em que os profissionais participam efetivamente dos debates da educação, rompendo barreiras.

Além da atuação no CDCE, na medida em que o profissional de AAE manifesta interesse em ser candidato à direção da escola, tende a

33 Bordenave (1983, p.76-80) apresenta dez princípios de participação para reflexão: “1. A participação é uma necessidade humana e, por conseguinte, constitui um direito das pessoas; 2. A participação se justifica por si mesma, não por resultados; 3. A participação é um processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição de poder; 4. A participação leva à apropriação do desenvolvimento pelo povo; 5. A participação é algo que se aprende e se aperfeiçoa; 6. A participação pode ser provocada e organizada, sem que isto signifique necessariamente manipulação; 7. A participação é facilitada com a organização e a criação de fluxos de comunicação; 8. Devem ser respeitadas as diferenças individuais na forma de participar; 9. A participação pode resolver conflitos, mas também pode gerá-los; 10. Não se deve “sacralizar” a participação: ela não é panaceia nem é indispensável em todas as ocasiões.”

ser rotulado e sua competência julgada pelo exercício do cargo no qual é concursado, embora atenda as exigências conforme pré-requisitos requeridos para se candidatar à direção da escola, ou para os cargos do CDCE, de acordo com normativa de eleição. Isso é possível de ocorrer, mesmo que a legislação afirme que na ausência do curso de licenciatura a profissionalização específica (PROFUNCIONÁRIO) permita ao profissional inscrever-se como candidato e concorrer à função de diretor/a de escola. Apesar do amparo legal há evidências que mostram que técnicos/as da SEDUC/MT não conseguem interpretar a legislação e conceber o/a funcionário/a como profissional da educação, detentor dos mesmos direitos do/a profissional docente.

A SEDUC/MT indeferiu, no ano de 2013, inscrições³⁴ de três funcionários da educação que se candidataram à função de diretor/a de escola para o biênio 2014-2015: um caso do município de Campos de Júlio, o segundo do município de Rosário Oeste e outro da região do Araguaia. Normalmente, o equívoco tem início na própria escola, na comissão local, pela falta de conhecimento e/ou interpretação da legislação e orientação da própria Secretaria de Educação. Assim, os processos passam pela assessoria pedagógica e são encaminhados para a comissão estadual, que reafirma o equívoco. A partir dessa realidade, o SINTEP/MT, por meio da comissão estadual de eleição para diretor, interveio e conseguiu que tais processos fossem deferidos, permitindo que os/as referidos profissionais efetivassem suas inscrições e pleiteassem as funções pelo voto direto da comunidade escolar.

Porém, apesar do processo democrático contemplar a participação de todos/as os/as profissionais da educação, de um plano de carreira unificado, com mesmo piso salarial profissional e mesma jornada de trabalho, apesar do advento da gestão democrática e da LC nº 50/1998 considerar todos/as como *profissionais da educação*, há evidências de que no dia a dia, no *chão*

34 Esses foram os casos que recorreram ao Sindicato, por meio das subsedes do SINTEP/MT, solicitando intervenção. Existem os casos em que o próprio candidato recorre ao texto da lei e convence a comissão local do seu direito de candidatar-se ou aqueles que desistem do pleito, por sentirem o peso da discriminação e não possuir os argumentos necessários para lutar.

da escola, a participação do/a profissional de AAE se dá no contexto de uma disputa. Tendo em vista a atuação desse/a profissional no CDCE e na construção do PPP ainda ser tímida, o nível de formação e/ou escolarização pode ser um complicador. Porém, a participação insuficiente e a própria relação precária de trabalho também podem contribuir para que o/a profissional se sinta inseguro para dialogar e assumir os espaços de poder na escola. Nesse contexto, é importante refletir acerca da não valorização salarial, da formação/escolarização insuficiente, da invisibilidade social e/ou escolar, e, sobretudo, refletir sobre qual seria o princípio dessa formação.

2. A HISTÓRIA DO PROFISSIONAL DE APOIO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL (AAE) E A BUSCA PELA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

“Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitissem às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica.”

Paulo Freire

Este capítulo aborda, de forma sucinta, a origem da função de funcionário/a da educação, no período jesuítico, e sua evolução até o presente. O caminho percorrido apresenta os avanços, desafios e limites que o referido profissional vivencia em relação à busca pela formação na educação superior.

2.1 A FORMAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DE AAE COMO DIREITO A SER DESVELADO

Os ‘irmãos coadjutores’ e a educação jesuítica

A educação formal no Brasil instituiu-se a partir de 1550, nos primeiros anos do século XVI, por meio do Colégio dos Meninos de Jesus, na Bahia, com a chegada dos jesuítas, que foram responsáveis por introduzir o processo educacional e/ou letramento no país.

Ao contrário do que se pensa, ou do que a maior parte da escrita histórica retrata, com os jesuítas também vieram os ‘irmãos coadjutores’, responsáveis pelo acúmulo da riqueza da Coroa, pela limpeza e conservação dos prédios, pátios, cozinha, refeitório, pomar, horta, igrejas, pilotos de navios, pintores, construtores, carpinteiros, administradores de fazendas e outras atividades compreendidas como funções não docentes.

Conforme relata Cunha:

Na organização da Companhia de Jesus havia os padres, dedicado diretamente ao trabalho religioso, e os irmãos coadjutores, empregados no desempenho dos mais diversos ofícios, em apoio daqueles, nas tarefas domésticas (cozinheiros, despenseiros, roupeiros, porteiros), nas tarefas religiosas (sacristãos) e nos ofícios mecânicos (alfaiates, sapateiros, pedreiros, ferreiros, enfermeiros, etc.). (CUNHA, 2005, p. 32).

Os colégios e as escolas foram se multiplicando no litoral e no interior da Colônia, e confirmando a necessidade dos “irmãos coadjutores” para manter as grandes estruturas. João Monlevade (2009) cita a obra enciclopédica de Serafim Leite (1938), que escreveu a História da Companhia de Jesus no Brasil, em quinze volumes. A obra contém ricas informações sobre os coadjutores, sem os quais, ele reconhece, teria sido impossível o progresso da educação jesuítica. Afirma ainda que os coadjutores não possuíam formação humanística e científica por não cursarem filosofia e teologia. Porém, dispunham de conhecimento técnico e pedagógico e, na mesma proporção, desempenhavam as tarefas de engenharia com muita eficiência. Assim, “[...] a raridade de artesãos fez com que os padres trouxessem os irmãos oficiais para praticarem aqui suas especialidades, como também e, principalmente, para ensinarem seus misteres a escravos e a homens livres [...]” (CUNHA, 2005, p. 32).

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

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil por Marquês de Pombal. Nesse momento, o sistema educacional não se sustenta, com a

ausência da cumplicidade da atividade docente na sua essência e também a função técnico-pedagógica desempenhada pelos coadjutores, que mantinham a infraestrutura das escolas e dos grandes prédios do período colonial. A partir desse episódio, os sacerdotes de diferentes congregações e/ou professores/as leigos/as passaram a substituir os jesuítas. No caso dos coadjutores não havia substituto, senão os/as escravos/as, para desempenhar o trabalho manual, considerado de menor prestígio social. Assim, iniciam-se as “aulas régias”, direcionadas apenas para alguns, desprovidas de qualquer estrutura física e pedagógica adequada, como acontecia no passado com a presença dos coadjutores e dos jesuítas.

É nesse contexto que se observa a teoria do *(des)valor*, conforme afirma Cunha:

O trabalho manual passava, então, a ser ‘coisa de escravos’ ou da ‘repartição de negros’ e, por uma inversão ideológica, os ofícios mecânicos passavam a ser desprezados, como se houvesse algo essencialmente aviltante no trabalho manual, quando a exploração do escravo é que o era. (CUNHA, 2005, p. 16).

As aulas régias aconteciam nas casas dos/as professores/as, nas sacristias das igrejas ou em algum outro prédio público. Eram de primeiras letras e, em outros momentos, aulas avançadas; no entanto, com o número reduzido de educandos/as, a educação se torna um produto adquirido (ou usufruído) apenas pela elite da época. No momento em que essas aulas eram ministradas nesses ambientes, e com uma demanda bem menor que a do passado, o/a professor/a se torna responsável pelas tarefas de escrituração, ao passo que o/a escravo/a assume as tarefas “desqualificadas”. Portanto, o personagem responsável por essas atividades entra na invisibilidade e/ou no desprestígio social.

A partir desse contexto, Monlevade (2009), apoiado nas reflexões de Freire, faz as seguintes considerações:

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 espaços estavam presentes escravos domésticos ou da igreja, não mais com funções “afins” ao pedagógico, mas de caráter de mero apoio material. Quem limpava a sala depois da aula? Quem mantinha a provisão de água de beber e de lavar as mãos de mestres e discípulos? “ rondava” a sala para impedir a entrada de estranhos e controlar a saída de estudantes? A resposta, muda e invisível, mas que contribuía eficazmente para a manutenção do *status quo* no espaço escolar e no tempo social era: os escravos e escravas. (MONLEVADE, 2009, p. 341).

Monlevade (2009, p. 341), ao pesquisar a questão dos/as funcionários/as da educação, afirma que “a visão reducionista dos estudiosos da educação escolar, que só conseguem perceber em cena, nas escolas, professores/as e alunos/as, torna os demais “invisíveis”. Porém, na realidade, sempre estiveram presentes nas escolas outros *trabalhadores*. A partir das evidências apontadas por Monlevade (2009), entende-se que a profissionalização do/a funcionário/a da educação e a do/a professor/a nascem ao mesmo tempo, no entanto, a identidade do/a funcionário/a é negada ao longo do processo educacional brasileiro.

O MEC, no sentido de rever a ausência de formação para o profissional em questão, assim entende: “A Secretaria de Educação Básica ressalta que **os/as profissionais não docentes constituem-se em um segmento historicamente esquecidos e não contemplados pelas políticas oficiais [...]**” (CNE/CEB, 2005, não paginado, grifos meus). Na afirmação feita pelo Ministério da Educação percebe-se que tal profissional esteve, durante séculos, desprovido de qualquer política de formação e valorização profissional.

A identidade do funcionário de AAE foi/é desvalorizada porque realizava trabalho manual, da mesma forma que ocorria com os/as es-

cravos/as. Assim, Monlevade (2009, p. 341) declara: “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 negado essa função, hoje tão evidente.”

A esse respeito Cunha (2005) defende:

Desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões, etc. afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em diferenciar do escravo, o que era da maior importância diante de senhores/empregadores, que viam todos os trabalhadores como coisa *sua*. Por isso, entre outras razões, as corporações de ofícios (irmandades ou “bandeiras”) não tiveram, no Brasil Colônia, o desenvolvimento de outros países. (CUNHA, 2005, p. 16).

Apesar do Brasil se tornar República no século XX, a condição de subalternidade do funcionário permaneceu e tomou força por todo o território brasileiro. No período Republicano, Igreja e Estado se separaram e a partir desse desmembramento a educação expandiu-se. Assim, surgiu o ensino primário com os grupos escolares nas redes de ensino, nas cidades e nos estados. O ensino secundário se sobressaiu com os colégios estaduais e as escolas normais e/ou institutos educacionais, como também eram chamados.

Essa dilatação da educação aconteceu inicialmente nas capitais e cidades mais populosas, e só a partir de 1930 chega aos demais municípios. A educação profissional se torna responsabilidade da rede federal, e cada capital da rede federal é beneficiada com uma escola de “arte e ofício”. No entanto, de 1946 a 1986, Monlevade (2009) afirma que as matrículas no ensino fundamental superaram as expectativas, avançaram de forma significativa e aconteceu o que podemos chamar de “democratização do acesso à escola pública”. Boa parte da população escolariza-se,

o que exige um quadro maior de profissionais atuando na função docente e na de funcionário da educação. O número de funcionário nas escolas primárias era insignificante, diferente dos grupos escolares, que requeriam mais servidores para atuar nas funções de limpeza e conservação, levando em conta a dimensão da estrutura física e os diversos turnos. As escolas, naquele momento histórico, compreendiam um número maior de repartições, como: cozinha, refeitório, salas de aula, biblioteca, laboratório, secretaria, diretoria e portaria, que precisavam ser legitimados pelo sistema. Nesse sentido, Monlevade (2009) afirma:

[...] 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, contínuos, inspetores de alunos, copeiros, serventes (agente de manutenção e limpeza), auxiliares de biblioteca e de laboratórios. (MONLEVADE, 2009, p. 342).

A partir de 1910 e 1920, com a legislação vigente na época, o ingresso dos/as funcionários/as da educação nas redes públicas de ensino tem como princípio o concurso público e/ou “nomeação”. No entanto, apesar do empenho do governo federal em criar estratégias e critérios para a admissão desse profissional, o movimento não é acompanhado por todos os estados da federação. O clientelismo prossegue no século XX e faz parte da cultura do “favorecimento”, no qual o desrespeito com o que é legal resulta em descompromisso e exploração *do* e *com* o servidor.

No período em que aumenta a demanda por matrículas há também o crescimento da demanda de profissionais para exercerem os cargos e/ou funções de merendeira e de agente de limpeza. O número de profissionais para as referidas funções se torna expressivo na rede pública de ensino, passando de “cem mil a oitocentos mil” (MONLEVADE, 2009, p. 344). Nesse momento, não há exigência de nenhuma escolaridade e/ou critério para o exercício das funções, porque até então eram atividades desprestigiadas socialmente e consideradas de ocupação feminina.

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

Entre as décadas de 1970 e 1980 houve uma movimentação diferente, em razão da reorganização do capital. Kuenzer (documento não datado) afirma que nesse contexto existe certo interesse nas “relações entre trabalho e educação: os impactos das mudanças tecnológicas na educação do trabalhador, nesta nova etapa de desenvolvimento capitalista.”

Nesse período, não havia uma profissionalização voltada para os funcionários no espaço escolar porque eles constavam no quadro geral do estado³⁵, eram movimentados para as diversas secretarias, conforme o desejo ou necessidade do gestor. Assim, dentro da escola, dividiam-se entre os/as professores/as e os *demais*. A grande questão é que os *demais* (os/as funcionários/as), como eram denominados, principalmente aqueles/as no cargo de “apoio”, estavam na condição de analfabetos no espaço da escola, ainda que nos seus 10, 20 ou 30 anos de serviço escolar já houvessem contribuído com a educação de gerações, sem qualquer escolarização, tendo adquirido conhecimento na informalidade, por meio das “lições da vida”. Mas a questão naquele momento da história ainda era: Como pensar profissionalização nesse contexto de analfabetismo? Até quando esse quadro seria mantido?

É a partir dessa realidade que o SINTEP-MT se mobilizou em busca da profissionalização dos/as funcionários/as da rede estadual, tendo em vista a situação caótica vivida pelos/as profissionais/as da educação: a) primeiro, pela ausência da profissionalização e da escolarização

35 Os concursos eram feitos para o quadro geral da rede estadual, a partir da necessidade das secretarias. Os/as aprovados/as eram chamados e lotados nos respectivos cargos para o qual foram aprovados, porém não eram efetivados definitivamente nas secretarias nas quais tomavam posse. Ou seja, o gestor possuía o poder de movimentar o profissional para onde lhes fosse conveniente.

dos/as funcionários/as; b) segundo, porque os/as professores/as faziam o movimento de greve na luta por direitos, e os funcionários permaneciam trabalhando naturalmente. Assim, os pais e as mães faziam filas na secretaria das unidades escolares a fim de obter a transferência dos/as filhos/as para outras escolas, movimento que enfraquecia a luta que até então era apenas dos/as professores/as. Essa forma de organização dos/as trabalhadores/as enfraquecia suas ações políticas e os/as funcionários/as não se sentiam parte do processo educativo da escola.

É comum vermos autores que escrevem sobre gestão escolar, analisando a função desenvolvida pelo/a diretor/a, pelo/a professor/a, entre outras realidades do espaço escolar. Muito raramente citam os/as funcionários/as da “secretaria” (vinculado ao/à professor/a e/ou ao/à diretor/a por algum motivo que não seja o interesse pela função). Todavia, os/as profissionais de “apoio” são ignorados, apagados do cenário, como se não atuassem dentro da escola. Monlevade (2009) afirma que Gervásio Leite (1971), nas suas 177 páginas de um livro de história do ensino primário em Mato Grosso, não menciona uma única vez qualquer educador que não seja o/a profissional docente, o/a diretor/a e os/as inspetores/as de alunos. Assim, os/as funcionários/as, como sujeitos, foram em busca de seus direitos, no sentido de desconstruir a invisibilidade, e permanecem escrevendo sua própria história.

2.2 O PAPEL DO SINTEP-MT NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE AAE EM MATO GROSSO

A primeira proposta de formação para o funcionário da educação foi idealizada pelo SINTEP-MT, denominada projeto “Arara Azul”, apresentando-se pelo processo nº 147/1999 na SEDUC-MT, após o processo nº 401/1999-CEE, que originou o parecer nº 429/1999-CEE, que resolve: “Art. 1º - Autorizar, em caráter experimental, a execução do Projeto de Formação e Profissionalização dos Funcionários da Educação Arara Azul.” (DIÁRIO OFICIAL, 2000, p. 14). O objetivo do curso profissionalizante era ir além da formação profissional, propondo-se a tornar o servidor “profissional da educação” com identidade de educador/a, no

sentido de que fizesse a diferença no ambiente escolar, ou seja, pudesse intervir na realidade, refletir acerca do desenvolvimento cognitivo e emocional dos/as educandos/as.

Dessa feita, o SINTEP-MT tomou como parâmetro a matriz do curso normal de magistério, que formava o/a profissional docente, visto que já possuía um conjunto de disciplinas pedagógicas, sendo retiradas as de Didática e Metodologia de Ensino por serem típicas da formação de professores/as. A proposta inicial era constituída por três blocos:

[...] sendo o primeiro constituído de oito disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Ciências, Física, Químicas e Biológicas, Geografia, História, Artes e Educação Física com o mínimo de 900h. O bloco de formação pedagógica tinha cinco disciplinas, com o mínimo de 300h: História da Educação, Sociologia e Economia da Educação, Filosofia e Antropologia da Educação, Psicologia e Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. O bloco de Formação Técnica, com 1.200h, fosse formado pelas disciplinas específicas (800h) e pelo Estágio Supervisionado (400h). (BRASIL, 2008, p.16).

Em todos os blocos específicos havia uma disciplina que era introdutória à habilitação que fazia o elo entre o conhecimento técnico e o conhecimento científico. Portanto, no início de um novo bloco sempre havia uma disciplina correspondente, que se chamavam: *Teorias da comunicação*, *Teorias administrativas*, *Teorias da nutrição* e *Teoria do espaço escolar*.

Para realizar essa formação, os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPROS) tiveram um papel fundamental na condução do Projeto Arara Azul, visto que, naquele momento, os Centros eram instituídos e/ou organizados como *escolas*, eram responsáveis diretos pela formação e certificação dos/as cursistas. Os/as profissionais do CEFAPRO atuavam como professores/as nos cursos e, na ausência deles nos Centros, eram feitas contratações para

atender a demanda.

O Projeto Arara Azul foi um sucesso em todo o estado de Mato Grosso, seduziu e envolveu profissionais de diversas idades, contribuindo para tirá-los/as da invisibilidade e trazendo-os/as para a condição de partícipes do processo educacional, capazes de gerir suas funções, planejarem intervenções de forma coletiva no espaço escolar.

Esse movimento em busca da formação teve início na década de 1980 e se fortaleceu na década de 1990, no entanto, a profissionalização só se efetivou de fato na rede estadual em 1998, com a aprovação da LC nº 50/1998, que definiu os critérios de ingresso, de valorização, de elevação de classe e nível. O Projeto Arara Azul, a partir de 2005, tomou dimensão nacional com uma nova roupagem, transformando-se em PROFUNCIÓNÁRIO. Sua gênese, pois, é o Arara Azul, criado em Mato Grosso e fruto da luta do SINTEP-MT.

Atualmente, os/as funcionários/as apresentam outras demandas, especialmente o profissional de AAE, que busca a formação na educação superior. Assim, o SINTEP-MT, bem como a CNTE, entendem que seria necessário criar um curso específico destinado a esse profissional, tendo em vista as especificidades das atribuições dos cargos e das suas funções.

O SINTEP-MT tem apresentado essa demanda ao Fórum de Apoio à Formação Docente há mais de cinco anos, sob a justificativa de que a formação desse profissional é fundamental para fortalecer o trabalho educativo no espaço da escola. O Fórum possui representação de todas as Instituições de Educação Superior, da Undime, que representa os municípios, e da SEDUC-MT, que representa o estado e conduz o debate, podendo apresentar toda a demanda da rede estadual e dialogar com as redes municipais de ensino, no sentido de fortalecer o diálogo com as IES públicas para ofertar tal formação.

Em todos os momentos em que foi pauta essa discussão nas reuniões do Fórum de Formação o resultado não foi positivo. O Fórum justifica que seu papel é trabalhar com o profissional docente. O SINTEP-MT apresenta o argumento a partir do conceito de profissional da educação,

apontado na Lei nº 12.014/2009 e na Lei nº 12.796/2013, mas sem sucesso. O próprio MEC, quando está presente, apresenta essa justificativa, porém, em nenhum momento lança uma proposta efetiva acerca da formação para esse/a profissional.

Em 2009, o SINTEP-MT, a partir do II Encontro de Funcionários, definiu como encaminhamento buscar o curso específico para o profissional de AAE e, nesse sentido, dialogou com todas as IES de Mato Grosso, inclusive UNEMAT, UFMT e IFMT, sem sucesso. As instituições indagavam de imediato quem financiaria os cursos, e consideravam o fato de ser a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o órgão que financiava formação para o profissional docente. Assim, o SINTEP-MT, sem muitos argumentos para sensibilizar as IES, recolheu-se para pensar estratégias no sentido de como avançar nesse ponto.

Nesse ínterim, fortaleceu-se o diálogo na CNTE sobre a formação de funcionário/as, potencializado pelo fato de que ela possui representação de todos os estados. O objetivo era que os estados da federação fortalecessem essa discussão com as IES públicas, visto que se a oferta de tal formação não se realizasse por elas (as IES públicas) poderia abrir um espaço a ser ocupado pelas IES particulares. Há de se destacar que essa questão é perpassada pela concessão do fundo público³⁶, acirrando uma eventual disputa pela oferta dessa formação específica.

No dia 23 de setembro de 2014, o Fórum Estadual de Educação e o Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente reuniram-se para tratar de questões sobre a formação. O SINTEP-MT, mais uma vez, defendeu a formação superior dos funcionários de escola, tendo apresentado a demanda da rede estadual, que se constitui em mais de 10.033 profissionais de AAE, sob o argumento de que eles aguardam essa formação, além da necessidade de qualificar a educação pública de Mato Grosso. Na sequência, as IES que estavam presentes foram adeptas a assumir a formação, especialmente a UNEMAT e a UFMT, porém naquele momento

36Os limites teóricos da presente pesquisa não permitem debater de forma profunda essa importante categoria.

o empecilho foi atribuído à ausência de recurso para tal fim. Apesar de não conseguir imediatamente implantar os cursos para o ano de 2015, houve uma boa recepção por parte das IES em atender a demanda desse profissional.

No ano de 2014, o Congresso Estadual do SINTEP-MT, realizado a cada dois anos, apresentou diferentes temas para debate, e, entre eles, a formação³⁷ do profissional de AAE foi retomada. O professor da Universidade Federal de Goiás (UFG), Luiz Fernandes Dourado, conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE), esteve presente como palestrante. Além de acompanhar o movimento dos/as funcionários/as pela CNTE, pautou a formação na educação superior do profissional em questão, no CNE para aprofundar o debate acerca das diretrizes curriculares nacionais para o curso superior de funcionário/a da educação, atendendo uma solicitação da CNTE. A primeira reunião foi com a CNTE, a segunda foi realizada em 4 de novembro de 2014 no CNE, com a presença dos conselheiros, de diretores da CNTE³⁸ e de alguns convidados, como o professor João Monlevade e Francisco das Chagas³⁹. Esse grupo de trabalho (GT) foi responsável pela construção das diretrizes curriculares⁴⁰ para a formação na educação superior para funcionário/a de escola.

Nesse contexto de disputa e de correlação de forças, o SINTEP-MT assume o compromisso de debater e fomentar políticas públicas voltadas para a garantia de direitos dos profissionais da educação, bem como voltadas à oferta de uma educação pública, gratuita, de qualidade e integral para os filhos e filhas da classe trabalhadora.

37 A busca pela formação superior é para as quatro habilitações, porém esta pesquisa está debruçada sob a formação superior do profissional de AAE.

38 Faço parte de GT no CNE a convite da CNTE por estar pesquisando o tema.

39 Professor Chagas foi quem encaminhou o PROFUNCIÓNÁRIO no período em que integrava o MEC.

40 A pesquisa foi realizada entre os anos de 2013 a 2015, e as Diretrizes foram aprovadas em 2016.

2.2.1 Marcos legais da formação do profissional de AAE

Tratar dos marcos legais sobre a formação dos/as funcionários/as trouxe a necessidade de ressaltar portarias, decretos, resoluções e outros documentos que contribuíram para avanços na formação do/a profissional/a de AAE, embora a Lei nº 12.014/09 seja o marco definitivo para os/as funcionários/as, ou seja, foi ela responsável por definir quem são os profissionais da educação e em qual viés deve ancorar-se a formação.

No contexto das propostas da LDB de 1996 havia um artigo que tratava do reconhecimento dos funcionários/as de escola como profissionais da educação. Porém, o texto foi retirado do projeto de lei sob o argumento de que eles não possuíam habilitação específica, portanto, não poderiam ser considerados *profissionais da educação*. Isso denota que o Estado, como nação, até então, havia assumido sua omissão com a formação desse segmento, deixando-o à margem do processo de escolarização e formação profissional. Assim, a tentativa de incluir o/a funcionário/a na categoria de *educador/a* é abortada, sob o argumento de que não pertenciam ao espaço escolar. Isso significa dizer que o debate não avançou na concepção de educação que ultrapasse o âmbito da sala de aula.

O professor João Monlevade acompanhou o processo na época e relata:

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 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 de trabalhadores em educação.

(MONLEVADE, 2009, p. 347).

Episódios como esses motivaram os/as funcionários/as a buscar estratégias de luta para obter a tão sonhada profissionalização, que se tornou prioridade para o SINTEP-MT. O sindicato já havia definido no projeto de profissionalização que o objetivo era transformar esse/a profissional em *técnico educador*, mas o governo do estado não foi convencido da necessidade da formação e dessa mudança.

Em 1993, o então prefeito de Cuiabá, Dante de Oliveira, entendeu ser necessário adotar o projeto de formação de funcionário/a do SINTEP-MT na rede municipal de Cuiabá⁴¹. Ao se tornar governador do estado de Mato Grosso, no período de 1995 a 1998, foi desafiado a implantar o Projeto Arara Azul, cujo currículo, posteriormente, chega ao Acre e se espalha por alguns estados da federação. Assim, Mato Grosso profissionalizou 99% da rede estadual, entre 1995 e 2005.

A partir dessa experiência pioneira de Mato Grosso, em 2005, a CNTE, em conjunto com o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), e ainda alguns parlamentares do Partido dos Trabalhadores, promoveram um movimento com o objetivo de implantar no catálogo nacional de cursos profissionalizantes de nível médio as habilitações dos/as funcionários/as em curso técnico com carga horária de 1.260 horas.

No ano seguinte, em 2006, inicia o projeto-piloto em alguns estados com as seguintes habilitações: a) Técnico em Alimentação Escolar; b) Técnico em Multimeio Didático; c) Técnico em Meio Ambiente e Manutenção de Infraestrutura Escolar; d) Técnico em Gestão Escolar. Assim, nasce o PROFUNCIÁRIO em nível nacional, ofertado na maioria dos estados e municípios, cuja adesão dependia dos gestores estaduais e municipais. O curso de formação ainda é realizado à distância, em regime de colaboração entre a rede estadual e a rede municipal, sendo ofertado como formação em serviço, no entanto, ainda como política de emergência.

Um dos desafios do SINTEP-MT, nos últimos oito anos, refere-se à

41 Ver João Monlevade (1995) em: “Funcionários das escolas públicas: Educadores profissionais ou servidores descartáveis”.

oferta do Programa de Formação Profissional (PROFUNCIONÁRIO) nas Escolas de Ensino Médio Integrado (EEMI), Centro de Educação de Jovens e Adultos⁴² (CEJA) e no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), de forma que atenda a demanda social e que todo CEJA possa ofertar tal formação.

A necessidade da formação, da valorização profissional, do fortalecimento de uma identidade social e de reconhecimento do trabalho educativo desenvolvido no universo escolar fez com que os funcionários da educação fossem à luta e buscassem os aliados políticos que compartilhassem dos mesmos ideais. Nesse sentido, o SINTEP-MT possui papel fundamental no processo, visto que é o movimento sindical organizado, junto à sociedade civil organizada, responsável por fazer a pressão necessária no legislativo e no executivo para obter conquistas para o coletivo que o integra.

A resistência com a formação dos funcionários, no primeiro momento, foi pelo não reconhecimento dos funcionários/as como profissionais da educação. Nessa ótica, não havia entendimento de que deveriam receber formação e/ou qual formação se adequava ao seu perfil e/ou a função. Tais questões eram expostas, mesmo sabendo que esses/as funcionários/as atuam no espaço escolar, exercendo funções ligadas diretamente a pessoas em fase de maturação, fase que requer cuidados especiais, visto que as crianças e adolescentes estão se construindo como seres humanos.

No entanto, é a partir de uma reflexão crítica acerca da condição humana e da qualidade da prática pedagógica efetivada por professores/as e funcionários/as de forma articulada e desenvolvida no espaço escolar que se constrói o entendimento do processo educativo. Nesse sentido, a formação deve atuar como mola propulsora, promovendo o trabalho coletivo no viés democrático.

Nesse caso, o inciso I do artigo 2º do Decreto nº 7.415, aprovado em 30 de dezembro de 2010, que “Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”, preceitua:

42 No dia 30 de setembro de 2014, realizou-se a aula inaugural do PROFUNCIONÁRIO como projeto piloto em Várzea Grande-MT, na E.E. Licínio Monteiro, o primeiro Centro de Educação de Jovens e Adultos a ofertar a profissionalização.

I - formação dos profissionais da educação básica como compromisso com o projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. (CNTE, 2010, p. 20).

A educação vai além de uma proposta tecnicista importada do modelo empresarial e desumano que ainda impera em currículos de escolas públicas. Uma das possibilidades para combater essa realidade é o questionamento sobre as respostas, que se apresentam como prontas e acabadas. Nessa linha, a educação deve ser compreendida em um processo macro, assim como a escola deve ser pensada de fora para dentro e de dentro para fora, numa lógica de construção, desconstrução, reconstrução e igualdade de direitos.

Nesse sentido, tivemos o primeiro avanço na legislação por meio da proposta apresentada pelo então Deputado Federal Carlos Abicalil. A proposta prima por uma educação de qualidade e trata os funcionários como “profissionais da educação”, resultando na Lei nº 11.494/2007, que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A seguinte redação se apresenta:

Art. 40 - Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos **profissionais da educação**, de modo a assegurar: I - a remuneração dos **profissionais da educação** básica da rede pública; II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola; III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem; Parágrafo único: Os planos de carreira deverão contemplar **capacitação profissional**, especialmente voltada à **formação continuada** com vistas na melhoria da **qualidade do ensino**. (BRASIL, 2006, grifos meus).

O artigo da lei em questão garante planos de carreira, remune-

ração, capacitação profissional, formação continuada a todos/as os/as profissionais da educação, além de alterar a política de financiamento da educação básica. Não atende apenas o magistério, como era no passado, mas também contempla todos/as que estão dentro do espaço escolar. Assim sendo, o compromisso da articulação do trabalho coletivo, conforme requer o PPP da escola, também se torna responsabilidade de todos os profissionais da educação, na expectativa de que os reflexos na qualidade da educação sejam positivos.

O cenário político permitiu o avanço nas discussões sobre a formação, entretanto, não superou a dicotomia entre funcionários/as e professores/as, nem nas unidades escolares nem na sociedade, visto que o entendimento ainda é de que o trabalho escolar deve ser dirigido apenas pelo professor. Assim, o debate acerca da formação do funcionário segue no sentido de desmontar visões conservadoras como essas. Apesar da resistência, o objetivo é desconstruir o modelo presente em relação à formação e à valorização profissional em questão. A busca pelos direitos do/a funcionário/a tem se intensificado, gradativamente, na perspectiva do seu reconhecimento e/ou do respeito como profissional da educação.

A Lei nº 12.014/2009, de autoria da ex-Senadora e ex-funcionária da educação Fátima Cleide, que altera o Art. 61 da LDB, esclarece quem são de fato os educadores que atuam nas escolas e põe em evidência mais de um milhão de funcionários/as da educação que exercem suas funções nas milhares de escolas pelo Brasil. Com a aprovação dessa lei todos os trabalhadores que atuam nas escolas são considerados profissionais da educação e possuem a garantia de sólida formação, como se observa:

Art. 61. Consideram-se profissional da educação escolar básica **os que, nela estando com efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos**, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas

mesmas áreas; **III – trabalhadores em educação, portadores de diplomas técnicos ou superior em áreas pedagógicas ou afim.**

Parágrafo Único - **A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades,** bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas **competências de trabalho**; II – a associação entre **teorias e práticas**, mediante estágios supervisionados e **formação em serviço**; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

A lei citada possui importância fundamental para fortalecer o projeto de formação inicial e continuada que está sendo construído e consolidado paulatinamente. Nessa perspectiva, Leão (2009, p. 314) afirma que “[...] educação não se dá apenas na sala de aula, mas em outros espaços em que também são transmitidos saberes e valores fundamentais na formação para a cidadania.” (LEÃO, 2009, p. 314).

A sanção da Lei nº 12.014/2009, portanto, dá um passo importante para romper com a história da precarização das relações de trabalho e até mesmo com a terceirização dos serviços escolares. Nesse ponto, compreendo ser necessário abrir um breve diálogo acerca da ameaça da terceirização, que está sendo debatida na Câmara e no Senado Federal, por meio do Projeto de Lei⁴³ (PL) nº 4.330/2004, de autoria do Deputado Sandro Mabel, do estado de Goiás, hoje aprovada. A lei da terceirização constitui uma grave ameaça aos/as trabalhadores/as, sobretudo para o segmento de funcionários/as da educação, tendo em vista que existem alguns estados da federação e muitos municípios que exercitam a prática da terceirização dos serviços de alimentação, infraestrutura e vigilância escolar, tanto na rede estadual como nas redes municipais.

A aprovação da lei da terceirização significa retrocesso para a classe trabalhadora e/ou fim de muitos direitos constitucionais. Pode-se afir-

43 A pesquisa foi realizada no ano de 2015, durante o período que o PL nº 4330/2004 ainda estava tramitando.

mar que tal legislação representa um atentado à organização do trabalho no país. Essa lógica rompe com o princípio constitucional do serviço público, garantido na Constituição Federal de 1988, que exige o ingresso nas carreiras públicas por concurso de provas ou provas e títulos.

É importante observar que a Lei nº 12.014/2009 não põe fim à luta e à organização da classe trabalhadora em sindicatos. É oportuno ressaltar que a organização e a militância constituem um aprendizado para educadores/as educandos/as, podendo desencadear um processo reflexivo no ambiente escolar, o que é salutar porque é nele que as crianças possuem, provavelmente, sua primeira experiência cidadã, e esse contato pode determinar sua atuação política e social.

Ao retomar o inciso III do artigo 61 da Lei nº 12.014/2009 fica claro o reconhecimento dos diplomas técnicos e/ou pedagógico, o que reforça o entendimento de que as atividades dos/as funcionários/as da educação, na sua essência, não são puramente técnicas, são de cunho pedagógico e estão articuladas ao processo educativo, portanto, não podem ser exercidas por qualquer indivíduo. É durante a formação (formação em serviço) que os/as funcionários/as se relacionam diária e intimamente com os/as educandos/as no espaço da escola, e é nesse contato que o político e o pedagógico vão sendo ressignificados. A formação em serviço oferece as condições para o indivíduo atuar como se estivesse em um laboratório, aproximando-se da concepção marxista da formação politécnica defendida por Marx.

O Art. 2º do Decreto nº 7.415/2010, que versa sobre a formação do referido segmento, afirma no inciso IV que a “articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos e específicos segundo a natureza da função.” Conforme aponta a legislação, a formação deve ser sólida, ancorada no que tem de mais recente na ciência, na pesquisa, dialogando com as especificidades dos cargos, sem negar o debate político, de modo que teoria e prática articulam-se, complementam-se. “É nesses termos que se dá o desenvolvimento do homem, com Marx ou sem Marx esse desenvolvimento deve ser tomado como processo educativo.” (ENQUITA *apud* SOUSA JUNIOR, 2010, p. 24).

Por sua vez, o Parágrafo Único do referido Decreto afirma que a formação deve atender as especificidades e os objetivos das atividades,

etapas e modalidades da educação básica e exige que a formação do funcionário esteja ancorada na formação humana, profissional e política, no sentido de que todos os profissionais da escola compreendam, por exemplo, o que é a proposta pedagógica da escola, o que é e como funciona o CDCE dessa escola. A esse propósito, cabe destacar a análise de Saviani:

A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Mas aqui também é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. (SAVIANI, 2007, p. 64).

É possível que a formação possa influenciar na qualidade da educação. No entanto, para que a formação tenha o efeito desejado é necessário pensar acerca de diferentes questões, como: Quem forma esse trabalhador? Em que conjuntura política se dá tal formação? Qual é o objetivo da formação? Qual é a função social da escola? Quem é e qual a visão da equipe gestora diante do profissional de AAE? Tais questões são fundantes para que a escola desenvolva um trabalho articulado entre a comunidade escolar e o PPP da escola. Nessa direção, o Parecer nº 16/2005 cria as competências técnicas para a 21ª Área, que atribui e/ou convoca os/as funcionários/as da educação a contribuírem de forma efetiva com o processo educacional no espaço escolar.

Conforme esse documento, as competências técnicas do/a funcionário/a da educação são:

Identificar o papel da escola na construção da sociedade contemporânea; Assumir uma concepção de escola inclusiva, a partir do estudo inicial e permanente da história, da vida social pública e privada, da legislação e do financiamento da educação escolar; Identificar as diversas funções educativas presentes nas escolas; Reconhecer e constituir identidade profissional educativa em sua ação nas escolas e em órgãos dos sistemas de ensino; Cooperar na elaboração, execução e avaliação

da proposta pedagógica da instituição de ensino; Formular e executar estratégias e ações no âmbito das diversas funções educativas não docentes, em articulação com as práticas docentes, conferindo-lhes maior qualidade educativa; Dialogar e interagir com os outros segmentos da escola no âmbito dos conselhos escolares e de outros órgãos de gestão democrática da educação; Coletar, organizar e analisar dados referentes à secretaria escolar, à alimentação escolar, à operação de multimeio didático e à manutenção da infraestrutura material e ambiental; Redigir projetos, relatórios e outros documentos pertinentes à vida escolar, inclusive em formatos legais, para as diversas funções de apoio pedagógico e administrativo. (CADERNOS DE EDUCAÇÃO, 2007, p. 54).

A formação não pode ser abordada sem considerar a valorização profissional. Ambas podem ser debatidas em campos específicos, mas são indissociáveis na prática. Nesse sentido, o MEC, mediante o Parecer nº 16/2005, que define as competências técnicas da formação de nível médio, define a política de formação dos/as funcionários/as da educação sustentada em três pilares. O primeiro se preocupa com o reconhecimento das novas identidades funcionais; o segundo se refere à oferta de escolarização; e o terceiro prevê a estruturação de planos de carreira e implementação de piso salarial profissional, conforme estabelece a Resolução nº 5/2010, que fixa as “Diretrizes Nacionais Para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública”, com base na seguinte redação:

Art. 4º Todos os entes federados devem instituir planos de carreira para os profissionais da educação a que se refere o inciso III do artigo 61 da Lei nº 9.394/96, que atuem nas escolas e órgãos de rede de Educação Básica [...], III - remuneração condigna para todos; IV - reconhecimento da importância da carreira dos profissionais da Educação Básica pública e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais semelhantes. (CNTE, 2011, p. 39).

Em face dos três pilares, podemos afirmar que temos avançado no sentido do reconhecimento das novas identidades, na oferta da escolariza-

ção e também na formação inicial⁴⁴, embora permaneça o desafio de ampliar os cursos técnicos nas quatro habilitações para o atendimento da demanda social. Para isso, é fundamental que os Institutos Federais, os Centros de Educação de Jovens e Adultos e as Escolas de Ensino Médio Profissionalizante assumam a oferta dos cursos em nível médio. Essas instituições de ensino podem tomar a iniciativa de ofertar a formação e concretizar a política empenhada pelo MEC. Essa política deve estar articulada a estratégias bem definidas, que garantam políticas específicas, coerentes e contínuas com a formação inicial e continuada do profissional de AAE.

A política de formação apresentada pelo MEC e os sistemas de ensino deve proporcionar a cada funcionário/a da educação a oportunidade de reflexão teórica e prática, com capacidade de identificar o contexto histórico, social e cultural no espaço em que atua. Esse compromisso precisa ser assumido tanto pela rede estadual, como pela rede federal de ensino, e a oferta deve ser expandida de forma que supra as necessidades de formação e/ou escolarização, em território nacional.

Nessa perspectiva, o Decreto nº 7.415/2010, que institui a Política de Formação dos Funcionários da Educação Básica, trata no artigo 4º, inciso II sobre a “ampliação da oferta pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de vagas em cursos de formação inicial em nível médio e superior, destinados a profissionais da educação básica.”

A partir disso, o próximo desafio seria o atendimento da demanda dos cursos tecnológicos, que já estão definidos na Portaria nº 72/2010, com a seguinte redação: “Art.1º - Criar, no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, o eixo tecnológico Apoio Educacional, bem como aprovar a inclusão do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares, com carga horária mínima de 2.400 horas.”

Tal curso tecnológico, resalto mais uma vez, deve ter como base a concepção marxista de formação/educação, que se opõe à ideia desenvolvida em algumas IES, em que a educação tecnológica é compreendida como pluriprofissionalismo e visa gerar mão de obra para ser explorada. É, portanto, necessário partir de bases teóricas e fundamentos históricos,

44 Considera-se formação inicial o programa de profissionalização de funcionário (Profucionário).

como, por exemplo, atentar que a classe dominante:

[...] sempre partiu daquilo que a burguesia entende por ensino técnico e, conseqüentemente, sempre se deu uma interpretação errada [...] aquela do ensino profissional [...] que consistia em adestrar o operário em tantos ramos de trabalho quanto possível, para fazer frente à introdução de novas máquinas ou mudanças na divisão do trabalho. (MANACORDA, 2010, p. 106).

Para assegurar maior quantidade de unidades de ensino que ofertem essa formação, sem limitar-se aos Institutos Federal de Educação, a Lei nº 12.796 foi aprovada em 4 de abril de 2013, alterando o artigo nº 62 da LDB. Nela, é reafirmado que a formação deve ser ofertada em todas as IES.

Art. 62 - A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. **Parágrafo único.** Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 2013, grifo meu).

A Lei nº 12.796/13, além de ampliar o *locus* de oferta, também ressalta a união entre ensino e trabalho. Poderia se dizer que há uma inspiração em Mancorda (2012, p. 83), na medida em que afirma: “como desenvolvimento completo de uma personalidade capaz de operar com o pensamento e com as mãos, ou seja, de associar cultura e trabalho.”

Diante do estudo então realizado, julgo pertinente apresentar um quadro que sistematiza os documentos legais que fortaleceram a luta dos funcionários por garantia de direitos.

O Quadro 7 apresenta a legislação numa ordem cronológica.

Quadro 7 – Legislação nacional que garantiu direitos ao/à funcionário/a da educação

Documento oficial	Descrição
Resolução nº 05/2005 CNE	Inclui nos quadros anexos a 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar.
Parecer nº16/2005 CNE/ CEB	Dispõe sobre as competências profissionais gerais da área.
Lei nº 12.014/ 2009	Altera o artigo nº 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.
Portaria nº 72, de 6 de maio 2010	Art. 1º- Cria, no Catálogo Nacional Cursos Superiores de Tecnologia, o eixo tecnológico Apoio Educacional, bem como aprova a inclusão do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares com carga horária mínima de 2.400 horas.
Resolução nº 5, de 3 de agosto de 2010	Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública.
Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010	Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profuncionário, e dá outras providências.
Lei nº 12.796/2013	Art. 62- A. Dispõe sobre a formação dos profissionais de que trata o inciso III do artigo nº 61 da LDB.

Fonte: Organizado pela autora, com base nas publicações em D.O.U.

Outro documento que precisa ser destacado é o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado em 25 de junho de 2014, pela Lei nº 13.005, que apresenta mais detalhes acerca da formação e da valorização do funcionário da educação do que o PNE anterior, embora tanto a formação como a valorização ainda se mostrem de forma sucinta, tímida, sem ênfase. Como afirmei, não deixa de ser positivo, porém as estratégias são incipientes diante da demanda nacional a ser atendida.

Apresento, no Quadro 8, a meta nº 18 do referido PNE com as estratégias que dizem respeito ao funcionário da educação.

Quadro 8 – Metas e Estratégias relacionadas à formação e valorização do funcionário da educação no PNE 2014

Meta	Estratégias
<p>18: Assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e para, o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.</p>	<p>18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;</p> <p>18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu;</p> <p>18.5) realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério;</p> <p>18.7) priorizar repasses de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação;</p>

Fonte: Organizado pela autora com base na Lei nº 13.005/2014

Conforme o quadro apresentado, as estratégias são incipientes em relação às ações, tendo em vista a demanda reprimida para a formação, tanto de nível médio como do curso superior, nacionalmente. Outro ponto que considero crítico é a ausência do censo. Desde o PNE anterior ficou estabelecida a realização do censo de funcionários, tendo se passado dez anos e ele não foi realizado. O atual PNE aponta esse trabalho por meio de regime de colaboração entre os entes federados, o que se torna um complicador (porque não existe lei que obrigue alguém a colaborar, portanto, eu colaboro quando quero, posso ou for conveniente), assim corre-se o risco de não ser realizado. Outro ponto relevante é a forma como esse/a profissional está organizado/a na rede municipal de ensino e em vários estados da federação, onde o/a trabalhador/a que atua no espaço

da escola não está no quadro da educação, ou seja, não está vinculado ao plano de carreira dos/as profissionais da educação. Foi concursado para o quadro geral da administração pública, em razão disso os gestores resistem em não os/as profissionalizar, além do que podem ser movimentados por meio de ofício⁴⁵.

Assim sendo, ao invés de realizar um censo específico de funcionários, seria mais viável e coerente que o INEP disponibilizasse uma página no Educacenso para a inclusão dos/as funcionários/as, em conjunto com os professores/as e os/as educandos/as. Afinal, os/as funcionários/as de AAE são profissionais da educação, conforme o inciso III do artigo 61 da LDB. É importante observar que no PNE anterior os/as trabalhadores/as em questão eram citados apenas uma única vez; no PNE atual o mesmo profissional é citado 17 vezes. Portanto, apesar das contradições existentes no processo, o novo PNE é positivo e fundamental para fortalecer e implementar políticas de formação e valorização desse profissional, o que requer muita luta dos/as profissionais da educação.

Nesse sentido, só será possível intervenção consubstanciada na formação e valorização do/a funcionário/a na medida em que for realizado um diagnóstico preciso do profissional em questão com as seguintes informações, pelo menos: Quantos são em território nacional? Qual formação possuem? Estão enquadrados/as em planos de carreira dos profissionais da educação? Onde estão? Quais são as condições de trabalho? Esses são questionamentos básicos, porém necessários para se pensar numa estratégia de intervenção para a formação e a valorização profissional dos/as funcionários/as da educação. Em face das questões pontuadas, ainda é necessário observar que a maioria desse segmento é constituída por mulheres.

O princípio dinamizador da formação deve dialogar com as necessidades políticas e pedagógicas da escola, no sentido de compreender os/as funcionários/as como partes integrantes da instituição escolar e fundamentais no processo educativo, com atuação que deve se dar de forma articulada ao coletivo. Nessa perspectiva, desconstrói-se a lógica

45 O profissional pode ser transferido de uma secretaria para outra, a partir da necessidade e/ou desejo da administração pública, sem a solicitação e/ou conhecimento do próprio profissional.

do individualismo, primando pelo movimento que segue na direção da organização escolar e do princípio ético, democrático e cidadão.

Foi nesse sentido, a partir da importância da formação do profissional de AAE no espaço da escola, que busquei alguns dados na Secretaria de Administração (SAD), com o objetivo de contribuir com a reflexão da formação superior desse profissional. Assim, a formação não pode ser compreendida no viés da titulação apenas. A formação profissional deve fortalecer o trabalho educativo do referido profissional, deve dialogar com os espaços de poder da escola, entendendo-se que a unidade escolar constitui um espaço de disputa de projeto de sociedade.

Nessa perspectiva, pressupõe-se que a universidade se constitui no *locus* de formação ideal para a formação do profissional de AAE, visto que está pautada no ensino, na pesquisa e na extensão. Ou, ainda, que essa instituição componha o conjunto de instituições formadoras, apresentando-se como elemento aglutinador, articulador e de liderança na concepção do processo formativo.

2.3 A INVISIBILIDADE DO PROFISSIONAL DE AAE NAS PESQUISAS ACADÊMICAS

Ao definir o funcionário da educação básica como tema de pesquisa percebi que esse debate era incipiente na academia, o que se confirmou quando busquei produções científicas sobre ele. Entendo esse estudo específico (estudo da arte⁴⁶) como parte do processo metodológico, que tem o objetivo de buscar estudos já existentes sobre o tema. Assim, identifiquei duas dissertações de mestrado, a primeira na biblioteca digital do Programa de Pós Graduação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a segunda no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

46 De acordo com Ferreira (2002, p. 258), o estado da arte pode ser compreendido como: “[...] uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.”

As pesquisas foram realizadas em outubro de 2014, portanto, as que foram lançadas no portal eletrônico das instituições após esse período não são citadas no levantamento. Vale ressaltar que a busca se deu apenas por meio eletrônico e não delimitar o ano para a apuração das pesquisas. Ao realizá-la utilizei as palavras-chave: *formação de funcionário; funcionário de escola; funcionário da educação; profissional de apoio*. Entretanto, encontrei apenas dois trabalhos, mesmo buscando em outras fontes, como o banco de dados do Domínio Público, biblioteca digital do Ministério da Educação e bibliotecas de outras universidades.

A pesquisa se dividiu em três etapas: a primeira se constituiu na busca pela palavra-chave em nível de mestrado e de doutorado, por meio da leitura dos títulos, para verificar se havia relação com a educação. A segunda etapa se organizou a partir da leitura do resumo e do foco do debate para realização do *download* dos arquivos que eram de interesse. Na terceira e última etapa se deu a leitura completa das dissertações, selecionando o que era pertinente, o que poderia contribuir de fato com a pesquisa.

Sobre as dissertações apresentadas, conforme explicado, uma foi encontrada na biblioteca do PPGE da UFPR e outra no portal da CAPES. Ambos os trabalhos abordam o debate sobre a formação dos profissionais de AAE e a atuação no CDCE das escolas públicas.

Quadro 9 – Revisão de literatura no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e no PPGE da UFPR

Ano	Autor	Título	Objetivo Geral
2003	Maria Madselva Ferreira Feiges	A dimensão educativa do trabalho dos funcionários da educação na perspectiva do projeto-político-pedagógico da escola pública: Limites e Possibilidades	Investigar as formas de participação do funcionário nas atuais condições de trabalho na escola, na gestão Lerner.
2006	Francisco das Chagas Firmino do Nascimento	Os funcionários da educação: da constituição da identidade à ação como co-gestores de escolas	Analisar a participação dos funcionários da educação nos processos de gestão na escola.

Fonte: Organizado pela autora com base na CAPS/MEC e PPGE/UFPR

Feiges (2003), ao analisar a proposta de governo acerca da gestão democrática, evidencia suas contradições e afirma que a participação democrática da comunidade escolar caracteriza-se, de fato, por ser “concedida” e excludente. A autora afirma:

A participação democrática exige rigor teórico-metodológico na análise dos problemas, das contradições e dos conflitos decorrentes do debate que orienta a luta pela construção de um projeto emancipador de educação e de escola. É nesta perspectiva que o funcionário participa de forma organizada e, em condições de igualdade com os demais segmentos da escola. (FEIGES, 2003, p. 103).

A autora relata um episódio com uma funcionária que limpava a janela da escola, enquanto um grupo de profissionais (funcionários e professores) estava em formação (que fazia parte da pesquisa da autora); assim, diante da temática da própria pesquisa, provocaram a moça a entrar e participar da discussão. A moça respondeu: “[...] na hora em que o professor e o aluno ajudarem a manter a escola limpa e recolher o vasilhame de merenda escolar no local certo, a gente poderá estar aí, discutindo isso e outras coisas.” Para Feiges (2003), o conteúdo desse episódio e de outros relatos durante a pesquisa mostra a distância entre o discurso aparentemente participativo e a prática coletiva, como também apresenta dois princípios: “o trabalho coletivo como fundamento da organização escolar e o princípio educativo do trabalho – a busca da unidade entre teoria e prática, entre pensar e fazer, entre trabalho material e trabalho intelectual.” (FEIGES, 2003, p. 104).

A estratégia de Feiges (2003) para desenvolver a pesquisa, cujo foco estava em compreender a participação do/a funcionário/a no processo democrático da escola, foi por meio de um projeto de formação continuada com as escolas adeptas à participação, nas quais elas (as escolas) selecionavam quem participaria do projeto, conforme critério de proporcionalidade. Assim, ao entrevistar pais, alunos e professores acerca do trabalho desenvolvido pelo funcionário, detecta que tanto o pai/mãe

como o aluno utilizaram termos respeitosos ao se referir ao profissional e ainda entenderam que ele precisava de mais formação. Porém, o professor, no único momento em que citou o funcionário, afirmou que não desenvolvia suas funções de forma correta, *não limpava direito*. Nesse contexto, a autora aponta:

A necessidade de explicitar a dimensão educativa do trabalho dos funcionários encontra bases sólidas no debate e no desvelamento das próprias condições de trabalho, confrontando Político-Pedagogicamente as concepções e conceitos constitutivos do Projeto Político-Pedagógico. (FEIGES, 2003, p. 27).

Feiges (2003) ainda afirma que o reconhecimento e valorização do trabalho dos funcionários pressupõe a compreensão do processo de apropriação e construção de seus saberes e da articulação desses saberes aos determinantes histórico-sociais. Assim, entende que se configura uma concepção transformadora de educação e de sujeitos capazes de pensar e de intervir criticamente na realidade.

Então, prossegue, a questão escolar válida para uma concepção de educação e de escola transformadora está ancorada nas práticas democráticas responsáveis por articular a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na produção das condições necessárias à socialização do saber elaborado. Assim, a gestão democrática da escola assume os vínculos entre os interesses populares e as finalidades de uma educação transformadora, não só do ponto de vista de socialização do conhecimento, mas também da seleção dos conteúdos básicos vinculados à realidade dos alunos. O texto evidencia que essa apropriação representa um instrumento de luta pela emancipação social, econômica e política.

A autora ainda defende que a educação se situa no campo do “trabalho não material, logo, a dimensão educativa do trabalho do funcionário revela valores estreitamente ligados à superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual.” (FEIGES, 2003, p. 5). Nessa linha, a possibilidade de construção da unidade entre teoria e prática faz compreen-

der que o ato educativo está estritamente ligado ao conceito de trabalho como possibilidade de produção da humanização.

É possível compreender que o projeto de escola que nasce dessa concepção de homem, de sociedade e de conhecimento pressupõe planejamento participativo. Porém, a autora, sustentada por Gandin (1995) e Gentili (1995), alerta para os modelos de planejamento participativo, que defendem o planejamento estratégico como mecanismo de apropriação da realidade social, com enfoque nas medidas operacionais que se articulam ao controle político das decisões e à qualidade total como forma de gerenciamento da missão da empresa ou órgão público para obter os resultados desejados. Essa versão de planejamento revela seu compromisso com a manutenção da sociedade capitalista, daí o seu caráter conservador. É essa concepção que orienta a aplicação dos recursos oriundos de financiamento de agências internacionais e determina que a utilização dos recursos refere-se a metas a serem atingidas com base nas necessidades de reestruturação do capital.

Por sua vez, na pesquisa seguinte, Nascimento (2006) traçou um percurso com vistas ao funcionário de escola eleito conselheiro, cujo foco era perceber esse conselheiro em movimento, atuando como ator do processo de cogestão no espaço da escola. Assim, a análise esteve firmada na percepção dos funcionários expressa nas entrevistas, observando os graus de participação no que se refere: às motivações que os levaram a fazer parte do conselho; a sua intervenção na elaboração e construção do PPP escolar; nas reivindicações e cogestão, como indicações propositivas de organização, orientação e viabilização da gestão escolar democrática (NASCIMENTO, 2006).

O autor percebe que no interior das escolas as questões pedagógicas normalmente são associadas ao processo de ensino-aprendizagem e estão focadas no binômio estudante X professor/a; que o núcleo central se resume ao espaço da sala de aula, desconsiderando os outros espaços educativos da escola. Os espaços, como refeitório, administrativo, biblioteca, meio ambiente, infraestrutura e tecnológico, são compreendidos como espaços secundários, ou seja, historicamente o processo educativo esteve

voltado para a sala de aula. Para mudar essa realidade, Firmino aponta o projeto político-pedagógico como ferramenta de construção de uma nova realidade democrática no espaço da escola, tendo em vista que o PPP proporciona momento de participação e diálogo coletivo, no qual todos os atores da escola assumem e dividem responsabilidades (NASCIMENTO, 2006).

É importante observar que Nascimento (2006) traz à baila a questão da identidade institucional da escola, ao afirmar que outros espaços da escola ganham centralidade e também são educativos. A partir dessa visão a escola deixa de ser uma instituição de ensino e se torna uma instituição educativa; nesse sentido, os profissionais em questão, conseqüentemente, assumem o papel de educadores. Dentre esses espaços educativos, o autor destaca que: 1) Nas escolas existem salas de aula, porém, elas são constituídas por outros espaços, como: pátios, refeitórios, portarias, auditórios, áreas verdes de recreação, depósitos, entre outros, que podem ser denominados espaços de meio ambiente. Neles, atuam vigias, porteiros, que podem contribuir com o processo educativo, a partir de sua formação; 2) As escolas possuem o espaço do refeitório, no qual é preparada alimentação escolar, e vale ressaltar que a forma com que as técnicas em alimentação escolar servem a merenda também educa; 3) As escolas também possuem equipamentos na biblioteca, nos laboratórios de informática, de ciências, de matemática e/ou física, que podem ser definidos como espaços *tecnológicos* ou *multimeio didático*. Neles, atua o técnico administrativo educacional, que pode desenvolver diferentes projetos pedagógicos; 4) Nas escolas também existem secretarias escolares que atendem a comunidade escolar, locais em que são feitos e arquivados todos os tipos de registros escolares, legislação e documentos institucionais. Nesse espaço a relação é administrativa, porém pode ser utilizado como aprendizado, a partir da formação desses profissionais e da dinamização do conhecimento.

À luz dessas reflexões entendo que os técnicos da secretaria das escolas ou o profissional de AAE que esteja no CDCE poderiam tra-

balhar, por exemplo, com palestras acerca do financiamento da educação, tendo em vista que é necessário apresentar prestações de contas à comunidade para que possa aprová-la. Para isso, a comunidade necessita compreender quais são as fontes de recurso da educação, entre outros pontos relevantes. Ações como essas estreitariam a relação da escola com a comunidade, e, nesse contexto, a escola fortaleceria seu papel de instituição educativa na sociedade, explorando, sobretudo, as dimensões formativas do trabalho desenvolvido pelo funcionário em questão, no sentido de romper com a cultura de que o seu trabalho é meramente técnico. Contudo, o autor conclui que os funcionários da educação ainda não dispõem de uma política de formação suficiente (NASCIMENTO, 2006).

2.3.1 Produções publicadas pela Revista Esforce/CNTE acerca do funcionário da educação

Tratar de funcionário da educação é sempre desafiador, inclusive na busca por produção de pesquisas ou textos acadêmicos a respeito do tema. Além das duas dissertações descritas, ao buscar outras publicações encontrei apenas as da Escola de Formação (Revista Esforce) da CNTE, lançada a cada seis meses sobre um determinado tema relacionado aos desafios da educação básica. O volume 3 da Revista, lançado em julho de 2009, abordou o tema: *Funcionário de escola: identidade e profissionalização*, uma publicação inédita. A Revista apresenta 13 artigos relacionados ao funcionário da educação, duas resenhas e uma entrevista, cujo tema foi *Organização e valorização dos funcionários: cenário atual e desafios*. Os entrevistados foram: Roberto Franklin de Leão (presidente da CNTE, entidade que encampa a luta em defesa dos direitos dos profissionais da educação e a busca da formação do referido profissional); Fátima Cleide (ex-senadora pelo PT do estado de Rondônia e ex-funcionária de escola, autora da Lei nº 12.014, aprovada em 6 de agosto de 2009, que alterou o artigo nº 61 da LDB e incluiu os funcionários na categoria de profissionais da educação); e Francisco das Chagas Fernandes (Secretário

Executivo Adjunto no MEC).

Na entrevista, Leão (2009, p. 314) afirmou: “[...] educação não se dá apenas na sala de aula, mas em outros espaços em que também são transmitidos valores fundamentais na formação para a cidadania.”

A esse propósito, considero importante entender que educação e escolaridade são processos distintos, embora articulados. Nesse sentido, Dourado (2004, p. 68) compreende educação como uma prática social, na qual sua especificidade, como ação educativa, não lhe confere autonomia. Portanto, a educação não se confunde com a escolarização, que se constitui em uma das modalidades da ação educativa; no entanto, a educação possui um *locus* privilegiado como espaço de institucionalização processual do pensar e do fazer. O autor ainda afirma que escolarização se constitui em ato político, visto que exige tomada de decisão; nesse contexto, a ação educativa e, conseqüentemente, a política educacional, em qualquer de suas facetas, não possui apenas uma dimensão política. Ela (a educação) é *sempre e toda* política, tendo em vista que não existe conhecimento, técnica, método e tecnologia neutros (DOURADO, 2004).

Há de ressaltar, ainda, que o papel da “educação é de importância vital para romper com a internacionalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 61). Nesse viés, Chagas Fernandes conclui: “É legítimo que os funcionários de escola participem das várias instâncias que hoje temos de participação da sociedade em relação à educação” (FERNANDES, 2009, p. 317), para fortalecer o debate, construir uma escola e uma sociedade que respeitem o que é singular e o que é plural, valorizando a individualidade de cada um, embora seja necessário e fundamental viver, dialogar e/ou exercitar o coletivo. Portanto, se faz necessário compreender que:

[...] o papel da educação é soberano, tanto para elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para

mudar as condições objetivas de produção, como para a *auto mudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

De volta à publicação da Revista, Fátima Cleide (2009, p. 316) ressalta: “Quando se luta por *Piso*, não se está lutando apenas por salário, mas exigindo que os governantes invistam na educação e garantam condições básicas de vida [...]”, não só aos funcionários da educação, mas para todos/as que são sobreviventes em uma sociedade perversa, cuja marca é a exploração de homens e mulheres.

Para Mézáros (2008, p. 65, grifos do autor), para assegurar a garantia de direitos e/ou de dignidade humana se faz necessária “[...] a universalização da educação a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora.” O autor ainda complementa que é inviável um se dissociar do outro, como também não é possível imaginar que essa é uma demanda para o futuro. Está posta no *aqui e agora*, e para sustentar essa ideia o autor cita um fragmento de um discurso de Fidel Castro, de 1983:

A la vez habíamos llegado ya a una situación en que el estudio se *universalizaba*. Y para universalizar el estudio en un país subdesarrollado y no petrolero- digamos-, desde el punto de vista enonómico, era necesario *universalizar el trabajo*. Pero aunque fuéscemos petroleros, habría sido altamente conveniente universalizar el trabajo, *altamente formativo* en todos los sentidos, y *altamente revolucuinário*. Que por algo estas ideas fueron planteadas hace mucho tiempo por Marx y por Martí. (CASTRO, 1983 *apud* MÉSZÁROS, 2008, p. 65-66).

Por entender que o trabalho manual e o trabalho intelectual não devem se dissociar, os/as trabalhadores/as da educação têm se organizado em busca de formação e valorização profissional. O espaço da escola deve ser um laboratório vivo para tal experimento, inclusive consideran-

do os profissionais de AAE que lá atuam. Essa mudança deve iniciar *aqui* e *agora*, no espaço das escolas públicas, e estender-se à sociedade em geral.

É a partir dessa necessidade formativa dos profissionais de AAE que foi criada a formação específica de nível médio para o funcionário da educação. Nesse sentido, Fátima Cleide (2009, p.319) afirma: “[...] o grande mérito da Área 21 foi definir as atividades dos funcionários de escola, tirá-los da invisibilidade, acabar com a falácia de que a escola só tem professores e estudantes.” Ainda afirma que o cotidiano do funcionário de escola foi conceituado, e passou a contar com uma formação estruturada, com identidade própria.

Nessa linha, Fernandes (2009, p. 320) entende que: “[...] a formação inicial para os funcionários precisa ser assumida como política de Estado, que contemple a demanda social, por meio de cursos de nível médio e tecnológico [...]”. Perante tal reflexão, eu complemento: a formação na educação superior deve ser assumida pelas universidades federais e estaduais como política de Estado, tendo em vista que uma nação soberana universaliza a educação em todos os níveis, para todos/as homens e mulheres, independentemente da idade.

Mészáros (2008, p. 69) traz um exemplo disso, retirado da renomada *Encyclopaedia Britannica*:

A ação do Estado moderno não pode se limitar à educação elementar. O princípio de “carreira aberta ao talento” não é mais um tema para uma teoria humanitária abstrata, uma aspiração fantástica de sonhadores revolucionários; para as grandes comunidades industriais do mundo moderno, é convincente como necessidade prática, imposta pela feroz concorrência internacional que prevalece nas artes e nas atividades da vida. A nação que não quiser fracassar na luta pelo êxito comercial, com tudo o que isso implica para a vida nacional e para a civilização, deve cuidar que suas indústrias sejam supridas com uma oferta constante de trabalhadores adequadamente dotados, tanto em termos de inteligência geral como de treinamen-

to técnico. Também no terreno político, a crescente democratização das instituições torna necessário que o estadista prudente trate de proporcionar uma vasta difusão de conhecimentos e o cultivo de um alto padrão de inteligência na população, *especialmente nos grandes Estados imperiais, os quais confiam as mais significativas questões do mundo político ao julgamento pela voz popular*⁴⁷. (MÉSZÁROS, 2008, p. 69, grifos do autor).

Para sintetizar esse debate entre os entrevistados da Revista Retratos da Escola, Fátima Cleide (2009, p. 322) entende que teremos condições de negociar um piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação. Fernandes (2009, p. 322), concorda com a necessidade de se pensar num piso nacional que inclua os funcionários da educação e com a importância dessa discussão atrelar-se aos planos de carreira. Leão (2009, p. 322) assim finaliza a entrevista: “[...] o cenário é de luta! É de lutar para superar dificuldades conhecidas e as veladas, como o preconceito dos que não enxergam o funcionário de escola como educadores.” Essa ainda é uma questão desafiadora, porém aqueles/as que lutam são sabedores/as de que quem faz *a lei é a luta*.

A Revista expõe o tema do funcionário da educação a partir dos 13 artigos publicados, abordando a formação, a história, a identidade, a carreira, a gestão, a valorização e a singularidade desse debate em nível internacional, conforme é abordado por Juçara M. Dutra Vieira. Apresento esses artigos, organizados em um quadro, com o intuito de facilitar a visualização.

47 Ver o artigo sobre “Educação” na 13ª edição (1926) da Encyclopaedia Britannica.

Quadro 10 – Artigos publicados pela Revista da Esforce da CNTE no ano de 2009

Ano	Autor	Título	Objetivo Geral
2009	VIEIRA, Juçara M. Dutra	Funcionário da educação <i>O caso do Brasil é singular?</i>	Examinar 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.
2009	MONLEVADE, João Antônio Cabral de	História e construção da identidade <i>Compromissos e expectativas</i>	Traçar 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 de profissional da educação, ao lado dos professores e pedagogos.
2009	PRADO, José Carlos Bueno; OLIVEIRA, João Alexandrino de; CHAGAS, Marcelo.	DEFE, 15 anos de luta e história. <i>O que seria da educação sem ele?</i>	Considerar a história da luta pelo reconhecimento dos funcionários de escola na construção da identidade, pelas vitórias lideradas pelo Departamento de Funcionários da Educação (DEFE) e dentro da própria CNTE.
2009	NORONHA, Maria Izabel Azevedo	Diretrizes de Carreira e Área 21. <i>História e perspectivas</i>	Analisar o conjunto de preceitos políticos, jurídicos e institucionais e as perspectivas para a sua carreira e valorização.

2009	NASCIMENTO, Francisco das Chagas Firmino do	Da escola ao espaço Educativo. <i>O novo sentido pedagógico</i>	Discutir a repercussão das mudanças políticas, econômicas, sociais e tecnológicas mais recentes sobre o trabalho na escola, tendo como eixo a participação dos funcionários em outros espaços, além da sala de aula.
2009	MELO, Maria Teresa Leitão	O chão da escola. Construção e afirmação da identidade	Considerar o chão da escola como espaço de afirmação da identidade e refletir acerca das contradições entre a gestão democrática e a organização hierárquica da escola.
2009	MORAES, José Valdivino de	A carreira e a gestão da escola. <i>Valorização e democracia</i>	Compreender a importância do trabalho e da carreira do funcionário escolar, ou seja, como educador ou como gestor.
2009	DOURADO, Luiz Fernandes; MORAES, Karine Nunes de.	Funcionário de escola. <i>Indicadores e desafios</i>	Apresentar uma análise preliminar da enquete implantada pela CNTE em 2009/2010 com os dirigentes dos sindicatos a ela filiados, a fim de obter informações e indicadores sobre os <i>funcionários de escola</i> .
2009	WERLE, Flávia Obino Corrêa; ANDRADE, Alenis Cleusa de; SCHNEIDER, Carlos Evandro.	Funcionário da educação pública. <i>A concepção dos municípios</i>	Analisar a autonomia da organização do sistema municipal de ensino e como os funcionários de escola são percebidos nesse processo.

2009	ANDRADE, Guelda Cristina de Oliveira; SANTOS, Jocilene Barbosa dos.	Projeto Arara Azul. <i>Pioneiro na construção da identidade</i>	Resgatar a trajetória de negação da formação dos funcionários no Brasil, bem como apontar os limites e as perspectivas acerca da formação inicial e continuada.
2009	MEIRELES, Maria Lúcia Gomes; MOREIRA, Maria Aparecida; SILVA, Iraci Balbina Gonçalves.	Tutoria do curso de formação. <i>Uma experiência concreta</i>	Refletir sobre a experiência tutorial no curso Profuncionário para os profissionais das redes de ensino, buscando ressaltar as especialidades das funções e do perfil profissional do tutor/educador nas escolas públicas.
2009	SALUSTIANO, Anna Maria; SILVA, Jarbas Correia; CARVALHO, Maria Eliane de Lima; VASCONCELOS, Ivone Deolinda.	Profuncionário. <i>Vozes da profissionalização</i>	Relatar a experiência educacional de três cursistas do Profuncionário em Pernambuco, além de apresentar a história do projeto, sua inserção na realidade nordestina e as contribuições proporcionadas aos cursistas.

Fonte: Organizado pela autora com base na Revista Esforce

O texto apresentado por Vieira (2009), intitulado “Funcionário da educação. *O caso do Brasil é singular?*”, aborda questões importantes, tendo em vista a proposição de um diálogo e/ou uma reflexão acerca da formação e valorização do funcionário da educação no contexto internacional. Para o debate aponta documentos importantes, como os da Unesco, do Fórum Mundial de Educação e da Internacional da Educação, buscando apontar qual é o momento em que são traçadas estratégias de formação e valorização do profissional em questão.

A autora conclui que a realidade dos funcionários brasileiros não é tão distinta dos outros países, ou seja, os funcionários estão colados à imagem da escola ou dos seus serviços, não possuem vida própria e/ou uma profissionalização, como aparece no documento da Unesco.

Na IE e FME, que são organizações populares, aparecem de forma mais independente, porém faltam políticas específicas, mais definidas para fortalecer e/ou implementar esse processo. Assim: “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.” (DUTRA, 2009, p. 334).

O professor João Monlevade (2009), à frente do processo de formação e de valorização de funcionário na década de 1990, período em que o Projeto Arara Azul foi gestado e/ou executado, aponta cada momento de avanço que o/a funcionário/a teve, em que contexto o avanço ocorreu e como esse profissional é importante no espaço da escola.

A análise dos 13 artigos na Revista Esforce mostra que os debates giram em torno da identidade profissional e da história de luta para construir um profissional valorizado. Também é destacado o processo da formação de nível médio, bem como o que significou essa formação para o profissional de AAE. Foi ainda debatida a questão da gestão democrática e, de forma muito tímida, o trabalho educativo, denominado por Nascimento (2009) como trabalho pedagógico. Todos os trabalhos apontam o desejo de sair da invisibilidade a partir do processo de formação e de valorização. Esse reconhecimento se expressa pela mudança de postura profissional no espaço de trabalho, seja no pátio, no portão, na cozinha, na secretaria, nos laboratórios ou onde quer que esteja esse profissional.

Nesse sentido, chamo a atenção sobre os trabalhos que abordam a gestão democrática. Percebo que o debate acerca desse tema envolve a atuação do profissional como conselheiro no CDCE das escolas. O debate que me proponho a realizar possui como frentes a *formação* e o *trabalho*. Esse trabalho se constitui em *trabalho técnico (manual)* e *trabalho intelectual (filosofia)*, que resultam no *trabalho educativo* desenvolvido pelo funcionário de AAE. Nesse sentido, aponto o ineditismo de Mato Grosso, em garantir que um profissional de AAE possa assumir a função de diretor de escola. No entanto, ao lado disso, está

a contradição em razão da ausência da formação, que pode se tornar um empecilho e/ou um complicador para o profissional candidatar-se à função de diretor de escola. Agregado a isso, o debate contempla o reflexo da formação superior no trabalho educativo, o que se conforma pela exposição e análise dos dados empíricos, conforme apresentado no próximo capítulo.

3. OS REFLEXOS DA FORMAÇÃO E DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO NO TRABALHO EDUCATIVO NOS ESPAÇOS DA ESCOLA: resultados da pesquisa

“A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada com o mundo.”

Paulo Freire

Nesse capítulo, apresento a análise dos dados empíricos desta pesquisa, que foram colhidos por entrevistas semiestruturadas, propiciando um diálogo aberto entre o pesquisador e o colaborador. Assim, busquei evidenciar os reflexos da formação na educação superior no trabalho educativo e qual a importância de um curso específico para o profissional de AAE e, conseqüentemente, para a sua valorização profissional.

3.1 O PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo apresenta uma proposta com abordagem qualitativa, que, segundo Minayo e colaboradores (1994, p. 19), “se preocupa em investigar uma realidade que não pode ser quantificada, que trabalha com o universo de significados [...] que não podem ser quantificados estatisticamente.”

É importante compreender que a abordagem quantitativa também é necessária na pesquisa, portanto, as abordagens quantitativa e qualitativa não são concorrentes nem opostas, são complementares ao sucesso da

pesquisa. Ambas dialogam no movimento dialético da questão. A esse respeito Minayo (1994) afirma que “o conjunto dos dados quantitativos e qualitativos não se opõem, pelo contrário, se complementam. Pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente.” (MINAYO, 1994, p. 22). Trivinõs (2001, p. 75) ainda completa que “a quantidade e a qualidade constituem uma unidade dialética, isto é, que é impossível falar de uma sem referência a outra.”

A pesquisa qualitativa está ancorada na produção humana, naquilo que não é mensurável, que é invisível aos olhos, mas ao mesmo tempo é perceptível e/ou compreensível, ou seja, retrata o mundo da subjetividade, que faz parte do ser humano e, sobretudo, das relações humanas. Portanto, conseqüentemente, fica implícito que só é possível realizar a pesquisa qualitativa a partir da interpretação dos símbolos. Nesse diálogo, Minayo (1994) compreende que:

Ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 1994, p. 21).

Cabe explicitar que a pesquisa ora apresentada foi conduzida à luz do materialismo histórico-dialético, que possui a crítica como princípio e é norteador pela compreensão dos fatos históricos e sociais. Nesse sentido, faz-se necessário o entendimento de Frigotto (2000, p. 73): “Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente.”

Para desenvolver a pesquisa, utilizei como suporte e como fonte de inspiração as seguintes categorias filosóficas: contradição, mediação e totalidade, que no decorrer da análise permitem ou exigem o diálogo com

as categorias aparência e essência. Tais categorias possibilitam a compreensão do fenômeno estudado, num movimento de ir e vir, do todo para as partes e das partes para o todo, refletindo a práxis humana. É nesse movimento que a dialética se coloca de forma crítica para “compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade.” (KOSIK, 1976, p. 15-16).

Para compreender e conceituar tais categorias filosóficas recorro a Cury (1986):

A categoria contradição (poder-se-ia, denomina-la de lei, dado seu alcance globalizante) é a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. Conceber uma tal metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modo metafísico de compreender a própria realidade. A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis. A contradição é sinal de que a teoria que a assume leva em conta que ela é o elemento-chave das sociedades. [...] *A categoria da mediação* se justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório. A interação entre os processos permite situar o homem como operador sobre a natureza e criador das ideias que representam a própria natureza. Os produtos dessa operação (cultura) tornam-se elementos de mediação nas relações que o homem estabelece com os outros e com o mundo. [...] *A categoria da totalidade* justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla. (CURY, 1986, p. 27-28, grifos do autor).

A partir da compreensão dos referidos conceitos, as categorias cita-

das contribuem para explicar o fenômeno de estudo, permitindo que seus movimentos contrários sejam traduzidos, pois “a característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo.” (KOSIK, 1976, p. 13). Portanto, é por meio da investigação que é suscitada a revelação do fenômeno, primeiro em razão da decomposição do fenômeno em partes, procedimento que é seguido pela união das partes, o que proporciona ou produz a síntese.

Acerca desse assunto, Kosik (1976) ainda afirma:

O fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis. O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora pra dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O ‘conceito’ e a ‘abstração’, em uma concepção dialética, tem significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa. (KOSIK, 1976, p. 13-14).

As categorias foram sendo definidas ao longo do processo de estudos, algumas previamente e outras durante e até após a análise dos dados empíricos, tendo em vista a imposição de uma disciplina de estudos para a compreensão do método, um desafio ao/a pesquisador/a, em razão da sua complexidade.

Ao considerar o tema da pesquisa, “a formação na educação superior do profissional de apoio administrativo educacional com vistas no trabalho educativo no espaço da escola pública”, os locais de estudo foram as instituições de educação básica (local de trabalho do profissional entrevistado), a Secretaria de Estado de Educação (órgão que implanta

e implementa a política de valorização) e SINTEP-MT (instituição que fomenta todos os debates e faz a luta em relação às políticas de formação e valorização dos/as profissionais da educação e todas as temáticas relacionadas à educação básica pública).

A escolha dos sujeitos da pesquisa envolveu: a) três diretoras de escola, a primeira licenciada em Letras, a segunda em Matemática, ambas concursadas no cargo de docente; a terceira habilitada em Pedagogia e concursada no cargo de AAE, na função de alimentação escolar; b) seis profissionais de AAE, sendo três que possuem formação na educação superior e três que ainda não possuem formação na educação superior; c) uma liderança do SINTEP-MT; d) e uma liderança da SEDUC-MT. Portanto, totalizaram 11 profissionais da rede estadual de educação, visto que a liderança do SINTEP-MT e a da SEDUC-MT também são profissionais da educação. Para preservar a identidade dos sujeitos entrevistados, os/as denominei com nomes de flores; com a mesma finalidade, denominei as escolas como Escola A, B, e C.

Em relação ao tamanho da amostra Minayo (2012) considera apropriada na medida em que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas dimensões diversas. Para Trivínos (2001), a seleção dos sujeitos que compõem uma amostra deve obedecer a critérios originados dos objetivos da pesquisa.

Dessa feita, o critério de escolha dos profissionais de AAE para a pesquisa pautou-se no seu envolvimento com a questão da *formação* (suporte teórico para o desenvolvimento do trabalho) e do *trabalho educativo* (produção do conhecimento). Os funcionários como consumidores e dependentes da formação para produzirem o trabalho, os diretores de escola como “administradores” e/ou controladores do trabalho educativo e a SEDUC-MT como provedora da valorização (como subsídio) e do trabalho educativo.

A coleta de dados partiu da busca em livros, artigos, revistas, teses, dissertações, documentos institucionais e legislação. Para complementar e aprofundar o debate acerca do objeto de pesquisa foi necessário ir a campo para colher os dados empíricos, utilizados para confrontar

as ideias, confirmar, desconstruir e reconstruir suposições, no intuito de “concluir” o trabalho.

Assim, o percurso da pesquisa se organiza em três etapas: a primeira trata da pesquisa bibliográfica e documental, a segunda da coleta de dados empíricos e a terceira da sua análise.

A técnica utilizada na coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, que não trabalha em um viés engessado de perguntas e respostas, mas com perguntas fechadas e abertas, na qual o entrevistado pode discorrer sobre o tema de forma mais abrangente. Nessa questão, Minayo (2012, p. 64, grifos do original) aponta: “As *entrevistas* podem ser consideradas *conversas* com finalidades e se caracterizam pela sua forma de organização.” Isso é possível a partir das respostas obtidas, que podem se transformar em novas perguntas não previstas, embora se mantenha o roteiro em essência.

Para Trivinões (2001, p. 86):

A entrevista semiestruturada se transforma num diálogo vivo do qual participam duas pessoas, com objetivos diferentes, mas que podem se tornar convergentes. Ambos, entrevistado e entrevistador, procuram construir um conhecimento relativamente comum para determinada realidade pessoal e coletiva.

Após a coleta de dados, inicia-se o processo de transcrição das entrevistas, conferindo frases atentamente. Nesse momento ocorre a leitura exaustiva com vistas à seleção dos trechos para posterior análise e definição/organização das categorias, que se constituem em empíricas e analíticas. Nessa teia, fez-se necessário retornar aos fundamentos teóricos para construir/reconstruir as diferentes verdades.

Cabe explicitar que para compor o material de pesquisa foram utilizadas três dimensões de categorias. As **categorias filosóficas** emanam da concepção dialética proposta na pesquisa, sendo privilegiadas por se entender que melhor contribuem para elucidar o estudo. Por sua vez, as **categorias analíticas** representam o eixo norteador da pesquisa, exigindo

aprofundamento conceitual e tendo a “missão” de percorrer o conjunto do texto produzido. Essas categorias, assim, se põem como definidoras do estudo teórico, bem como da própria coleta de dados empíricos. Por seu turno, as entrevistas suscitaram as **categorias empíricas**, aquelas que dela emanaram – embora mantendo o eixo com as categorias analíticas (formação e trabalho educativo).

Para compreensão dessa dinâmica, apresento o esquema a seguir:



As categorias empíricas foram traduzidas ou sintetizadas pelas seguintes denominações: A Relação entre a formação na educação superior e o trabalho educativo do profissional de AAE nos espaços da escola pública de educação básica; O profissional de AAE e as políticas de formação e valorização profissional desenvolvida pela SEDUC-MT.

Tais denominações situam-se nas seções 3.3 e 3.4. Para melhor detalhamento e discernimento desse material coletado cada uma das denominações se divide em outros indicadores, a saber: 3.3.1 O profissional de AAE, a formação e a influência do SINTEP-MT; 3.3.2 O profissional de AAE e a gestão democrática; 3.3.3 O profissional de AAE e a não valorização em questão; 3.3.3.1 O profissional de AAE e a invisibilidade social; 3.3.3.2 O profissional de AAE e as condições de trabalho.

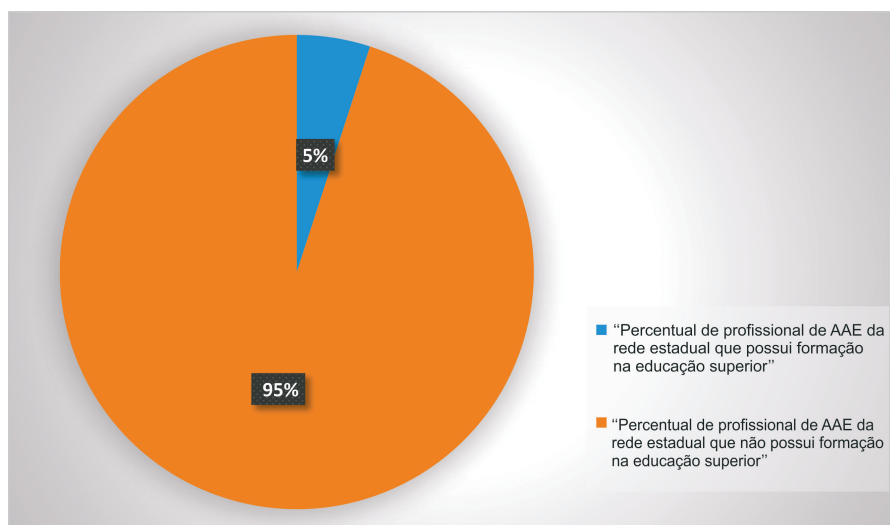
Antes de efetivamente tratar das entrevistas, exponho dados quantitativos referentes à formação do profissional de apoio, conforme o item 3.2.

3.2 INDICADORES DA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PROFISSIONAL DE AAE EM MATO GROSSO

De início, para refletir mais objetivamente acerca da formação na educação superior do profissional de AAE, busquei dados na Secretaria de Administração de Mato Grosso (SAD-MT). Porém, vale ressaltar que “tais dados não retratam exatamente a realidade da formação, visto que os profissionais de AAE, por não serem valorizados pela formação na educação superior na carreira, não as informam fidedignamente.”⁴⁸ O SINTEP-MT acredita que o número de profissional com a formação na educação superior seja bem maior do que o apresentado neste trabalho.

Nesse sentido, a pesquisa se apresenta com certo limite, tendo em vista que os funcionários não fazem parte do Educacenso, como os profissionais docentes. A par dessa ressalva, com base nos dados colhidos na SAD-MT, há o registro de 10.033 profissionais de AAE na rede estadual.

Gráfico 1 – Formação na educação superior do profissional de AAE em Mato Grosso referente a 2013

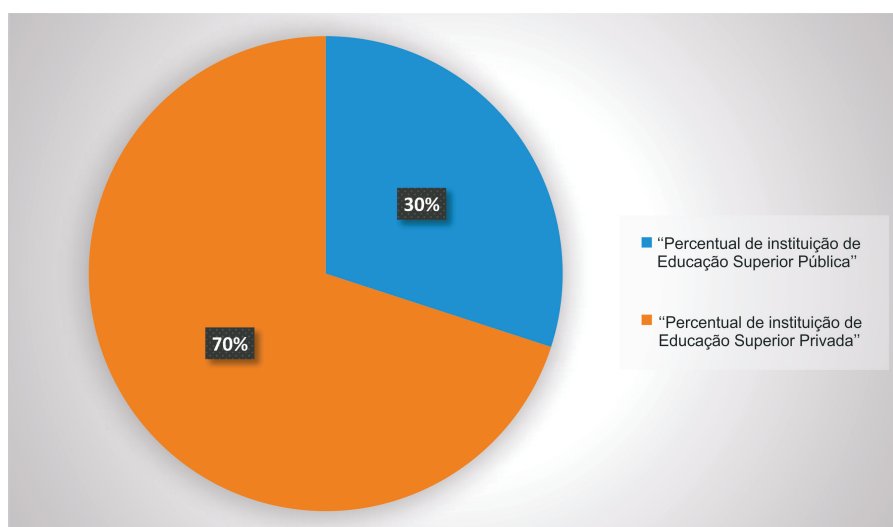


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados informados pela SAD-MT no ano de 2014

48 Informação fornecida pelo profissional da SAD.

A busca pela educação superior desse profissional tem provocado o ingresso em diferentes cursos e em diferentes IES, muitas privadas. A propósito, além da primeira experiência do curso em Processos Escolares, ofertado pelo Instituto Federal do Acre (IFAC), já existe uma IE privada, denominada Universidade Paulista (UNIP), que oferta o curso para o profissional de AAE totalmente à distância.

Gráfico 2 – IES formadora dos profissionais de AAE por categoria administrativa



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados informados pela SAD-MT no ano de 2014

O Gráfico 2 apresenta o número de profissionais que buscou a formação na educação superior. Como se nota, tiveram como fonte de oferta, sobretudo, as IES privadas. Quanto à diversidade dos cursos, a pedagogia predomina, acompanhada das licenciaturas, depois aparecem cursos desvinculados da área educacional.

O debate acerca de qual é o curso que atende a realidade do profissional de AAE no espaço da escola pública entrou no CNE como pauta prioritária no ano de 2014 e após algumas reuniões do GT conseguimos avançar

de modo que a primeira versão do documento das diretrizes nacionais para o curso superior para o funcionário será apresentada no mês de março de 2015 com expectativa de finalização do documento em abril do mesmo ano. Tal documento será apresentado ao Grupo de Trabalho (GT) que possui representação da CNTE. Diante dos debates já feitos no GT do CNE, entendendo ser fundamental que as IES públicas assumam a oferta dessa formação, tendo em vista a demanda que aguarda no estado de Mato Grosso.

3.3 A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O TRABALHO EDUCATIVO DO PROFISSIONAL DE AAE NOS ESPAÇOS DA ESCOLA

Esse item trata da análise realizada a partir dos dados que retratam e relacionam a formação na educação superior e o trabalho educativo desenvolvido pelo profissional de AAE. Nesse contexto, inicialmente recorro a Marx (2006, p. 78), que afirma: “Trabalho é vida, e se a vida não for todos os dias permutada por alimento, depressa sofre danos e morre.”

O homem difere dos animais pela sua capacidade de raciocinar, transformar a natureza em seu benefício. “Isso é trabalho [...] ao transformar a natureza, os homens não produzem apenas os bens materiais necessários à sua existência, mas também a si mesmo e as suas relações sociais.” (TONET *apud* MARX, 2009, p. 13). Vale dizer que o animal é capaz de caçar, proteger-se de perigo, de se alimentar, porém, age por instinto, diferente da ação humana, que se realiza a partir de planejamento e com objetivos bem definidos. Ou seja, o trabalho é transformação da natureza de forma intencional.

Marx (2009) assim entende:

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo o que se quiser. Mas ele começa a distinguir-se dos animais assim que começam a *produzir* os seus meios de subsistência (*Lebensmittel*), passo esse que é requerido pela sua organização

corpórea. Ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (MARX, 2009, p. 24).

O trabalho é definido por Marx como atividade vital dos indivíduos, porém o que deveria ser causa e efeito de sua realização como *ser genérico*, o capitalismo o transformou em mercadoria. Assim: “O capital é então o *poder de domínio* sobre o trabalho e sobre os seus produtos.” (MARX, 2006, p. 80). Desconsidera, pois, a consciência e o próprio ser humano como livre e autônomo, produzindo o “trabalho assalariado, alienado, fetichizado. O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência. A “força de trabalho” (conceito-chave em Marx) [...]” (ANTUNES, 2013, p. 8).

É a partir do trabalho fetichizado, desumano, precário, alienante, que Marx, para superá-lo, defende a formação tecnológica e/ou a politecnicidade, unindo a teoria e a prática, transformando o labor em trabalho educativo, desalienante. Idealiza-se a formação plena, omnilateral, conforme conceituado por Manacorda, visto que o trabalhador necessita articular a prática (trabalho manual) e a teoria (trabalho intelectual) no intuito de chegar ao maior nível de satisfação humana. Igualmente, promove-se a práxis revolucionária, por meio da “ação político-pedagógica autônoma desenvolvida pelos trabalhadores auto educando-se para compreender sua condição e suas tarefas históricas.” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 34).

Nesse viés, Antunes (2013) assim compreende:

Os homens e mulheres que trabalham são dotados de consciência, uma vez que concebem previamente o desenho e a forma que querem dar ao objeto do seu trabalho. Foi por isso que Lukács afirmou que o “trabalho é um ato de pôr consciência e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios. [...] Gramsci, acrescentou que em qualquer forma de trabalho, mesmo no trabalho mais manual, há sempre uma clara dimensão intelectual. (ANTUNES, 2013, p. 7-8).

O trabalho educativo, portanto, define-se a partir da práxis humana. Para refletir acerca dessa categoria recorro à Kosik (1976), que define *práxis* como a revelação do indivíduo como ser humano capaz de criar nova realidade humano-social na sua totalidade. O autor ainda expõe que a práxis se constitui em *formadora e forma* específica do ser humano, articulada à existência e ao labor. Para melhor percepção, Kosik (1976) ainda afirma que práxis compreende:

[...] além do momento *laborativo* — também o momento *existencial*: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam com “experiência” passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. Sem o momento existencial o trabalho deixaria de ser parte da práxis. (KOSIK, 1976, p. 204, grifos do autor).

Entendo que as categorias *formação e trabalho educativo* retratam bem a realidade contraditória vivida pelo profissional de AAE no espaço da escola, visto que ele está inserido em um laboratório vivo, no qual exercita o trabalho educativo diariamente como um fazer cotidiano, como elaboração da realidade humana.

Kosik (1976, p.202) ainda afirma que “[...] o trabalho é definido como práxis, e a práxis, nos seus elementos característicos, é reduzida a trabalho.” Para ilustrar essa análise apresento trechos do material coletado na pesquisa.

É pertinente esclarecer que os dados são apresentados conforme exposição dos entrevistados. Assim, os depoimentos que aparecem em itálico e entre aspas são transcritos literalmente, conforme o/a entrevistado/a se expressou.

Com o intuito de comprovar se o profissional de AAE se sente educador, se produz *trabalho educativo* no espaço da escola e se tal produção se dá a partir da *formação*, obtive os seguintes depoimentos:

“Assim, eu estou lá na minha função, mas estou educando. Assim, o menino faz uma coisa errada e você está olhando, chama logo a atenção dele: “não, não é assim”.” (Rosa Vermelha possui E.M é efetiva sem Profissionalização). ESCOLA – C.

“É ... num certo ponto me considero, porque a gente tá limpando, então quando a gente conversa com os alunos, que não pode jogar lixo no chão. Alguma coisa a gente está ensinando para eles. Também o modo de cuidar pelo menos do espaço que eles estudam.” (Rosa Branca possui EM sem Profucionário, contratada temporariamente). ESCOLA – B.

“Ah, eu acho assim, eu tenho que ensinar as crianças... em questão da alimentação, né... O que vai fazer mal para elas, e... quando eu vejo comendo alguma coisa que faz mal, eu já vou lá eu falo, porque eu aprendi no curso Profucionário. Antes não, a gente não sabia direito.... Não tinha conhecimento.... Como que você vai falar quando você não tem conhecimento? Agora, eu vou lá, eu converso com as crianças, eu impeço que eles continuem agredindo o outro, entendeu? Não só em questão da alimentação, mas a gente tem a função de educador também, embora muitas vezes a gente não é aceito como tal. Mas nós também temos essa responsabilidade, porque nós fazemos parte de toda a escola. Não é só o professor, nós também fazemos parte.” (Rosa Amarela, possui EM é efetiva, está cursando o Profucionário). ESCOLA – A.

“Me sinto uma educadora! Na verdade, o apoio ele está de olho no pátio da escola, a escola está sempre vigiada pelo apoio. Ele chama a atenção, presta o socorro se precisar. Se entrar uma pessoa diferente a gente logo vê. Aqui a gente viu até um caso de abuso de um professor com uma criança, e foi delatado. Na verdade a gente vê comportamento de professor, de aluno então nesse sentido, a gente faz um papel importante no espaço da escola.” (Orquídea Azul, possui ES, cursou Arara Azul). ESCOLA - B.

“Eu me sinto, eu me sinto sim. Porque a gente vê nas empresas privadas que esse tipo de serviço, que não tem esse contato com crianças. A função deles é diferente,

a função deles é realmente isso, entendeu, só limpar. A nossa não, a gente tem que desenvolver o trabalho específico, conversar com essas crianças, muitas vezes, porque normalmente os conflitos acontecem onde? No pátio, que é onde a gente está. Então, mediar esses conflitos, muitas vezes você nota uma criança que está diferente, precisa conversar com ela. Então, eu acredito que somos, sim, educadores. Às vezes a gente vê coisas na criança que o professor não vê.” (Orquídea Lilás, possui ES, está cursando a profissionalização). ESCOLA – A.

“Com certeza. Sempre. E é isso que eu busco sempre, todos os dias eu tento produzir educação. Desde um pequeno ato, até um maior ato. Como eu trabalho na limpeza, eu estou no banheiro, chega lá uma criança, ela usa o banheiro, não dá descarga, joga o papel no chão, eu falo: “olha, não pode jogar o papel, tem que usar o banheiro.” E a gente tem que falar com educação com a criança. Se a gente quer que ela aprenda, a gente tem que falar com educação. “Não jogue o papel no chão, aqui tem um cesto de lixo, você vai jogar aqui, terminou de usar, dê a descarga”. Se a gente falar desse jeito, com certeza eles vão aprender. Na hora que eles estão merendando, se eu estou ali por perto, falar com eles: “Não converse com a boca cheia.” Se eles estão correndo aí, no pátio, eu falo do perigo. Se eu estou vendo eles brigarem, um empurra o outro, está acontecendo uma briga... não é porque eu não sou professor deles que vou me calar. É meu dever, é minha obrigação eu passar por ali e falar: “Por favor, vamos apartar essa briga.” E eu devo tirar eles dali daquele momento e não posso deixar de maneira alguma a briga continuar.” (Orquídea Branca, possui ES, está cursando o Profucionário). ESCOLA – C.

Nos depoimentos fica evidente que as profissionais de AAE assumem postura de educadoras, são conscientes do papel que exercem na escola, sabem o que é o trabalho educativo e apontam a formação como ponto fundante para o desempenho delas nesse espaço. Percebe-se que as profissionais que possuem a formação na educação superior (ES) e/ou também cursaram o Profucionário se sentem mais seguras para res-

ponder aos questionamentos, ao contrário daquelas que só cursaram o ensino médio (EM) e/ou ainda não concluíram a profissionalização. Isso fica marcado na fala da entrevistada denominada Rosa Amarela, que possui o EM e está cursando a profissionalização, na medida em que ela diz que agora “pode ajudar”, tendo em vista que antes não tinha como contribuir pela ausência e/ou insuficiência da formação. Outro ponto marcante do relato dela refere-se à segurança que demonstra ao discorrer sobre os assuntos pelos quais é instigada. Isso é causa e efeito da teoria articulada à prática, que resulta na práxis educativa, no trabalho educativo. A profissional de AAE Orquídea Lilás apresenta um depoimento relevante ao afirmar que trabalhar numa empresa privada é diferente de trabalhar na escola, visto que “na empresa eles só limpam mesmo.” Ela possui a compreensão de que o espaço da escola pública requer mais que o trabalho técnico. As crianças exigem toque, diálogo e ensinamentos específicos que só são adquiridos por meio da formação dos/as profissionais.

Ao observar os relatos percebe-se que a teoria leva o profissional a refletir sobre sua prática, eleva o indivíduo ao campo do conhecimento, das sensações, das percepções. Nesse sentido, pode reunir as condições para transformar a realidade, tendo em vista que: “A práxis revolucionária, portanto, é em si mesma um processo educativo que todavia, por sua vez, requer certo tipo de educação teórica e prática para que possa desenvolver-se [...]” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 34).

Ainda acerca da formação, os relatos das entrevistadas prosseguem, reforçando a necessidade e/ou a contribuição da formação na educação superior para o trabalho educativo.

“Sim, o curso de biologia fortaleceu minha atuação no CDCE e em todos os espaços da escola, porque quando você estuda você amadurece, você tem outra compreensão de mundo, de espaço, da educação. O conhecimento abre sua mente nessa questão de espaço de lugar, de relações humanas. Fortaleceu minha autoestima, as relações com os colegas, com os alunos, te estimula a fazer um projeto, uma pesquisa, isso ajuda muito. De-

pois do curso de biologia tenho mais segurança para falar, até porque quando você está estudando você se expõe mais, você fala mais em público. Eu tinha muita dificuldade de fazer isso e no decorrer do curso você vai trabalhando esse lado, a formação me ajudou bastante.” (Orquídea Azul, possui ES, cursou Arara Azul). ESCOLA – B.

“Eu acredito que o curso de letras, por se tratar de uma licenciatura, ele dá essa noção de trabalhar com criança. Então, acho que ajuda como você observar e identificar uma criança que tem algum problema ou não, a partir de um olhar, entendeu? A licenciatura também ajuda na hora de alguma discussão, reunião, o que está sendo falado, eu consigo entender bem e consigo opinar a partir do que eu já vivi – entendeu?” (Orquídea Lilás, possui ES, está cursando a profissionalização). ESCOLA – A.

“Fortaleceu, porque antes de fazer a pedagogia, eu não entendia muito bem as coisas nas reuniões. Mas agora eu entendo bem as crianças, eu falo nas reuniões, em tudo que tem... E eu tenho que fazer o meu trabalho da melhor maneira possível – a minha graduação me ajudou bastante nesse sentido. Me ajudou muito, sem dúvida.” (Orquídea Branca, possui ES, está cursando o Profucionário). ESCOLA – C.

As profissionais de AAE que ainda não realizaram a formação na educação superior afirmam que *“com certeza o curso superior contribuiria para atuação no espaço da escola, principalmente se for um curso específico.”* Também ressaltam a contribuição que o Profucionário tem lhes proporcionado. Entendem que depois da profissionalização elas mudaram, agora possuem postura de educadoras, adquiriram uma visão ampliada do processo educativo. Nessa linha, poder-se-ia dizer que: *“A práxis se articula com todo o homem e determina na sua totalidade.”* (KOSIK, 1976, p. 202). Não permanecem mais naquele mundo restrito da limpeza, da merenda. Rosa Amarela ainda afirma que *“todos na escola deveriam fazer o Profucionário.”*

As diretoras entrevistadas relatam que as profissionais de AAE que possuem a formação na educação superior possuem participação diferenciada, são audaciosas, seguras e ativas em todos os espaços da escola. Adquirem maior capacidade de elaboração entre a prática e a teoria, articulam-se, organizam-se melhor para desenvolver projetos educativos, por exemplo. Assumem posição e se articulam ao todo da escola. Isso representa, remetendo ao plano reflexivo, que: “Conhecemos o mundo, as coisas os processos somente na medida em que os “criamos”, isto é, na medida em que os reproduzimos espiritualmente e intelectualmente.” (KOSIK, 1976, p. 206).

Assim, as diretoras das escolas revelam:

“Totalmente. Todas as meninas que trabalham no apoio que já tem curso superior, ou as que estão cursando, a postura delas dentro da escola é outra. Aliás, elas se fazem presente em tudo, elas exigem respeito e elas querem ser enxergadas como educadoras. Elas que fazem questão de estar participando, de estar se envolvendo, de dizer o que querem e o que não querem dentro da escola. A postura é completamente diferente daquela que só tem o ensino fundamental ou que só tem o ensino médio.” (Margarida Lilás – Diretora). ESCOLA – B.

“Possuem comportamento bem diferente, elas buscam, apresentam propostas e desenvolvem projetos educativos. No conselho são atuantes, questionadoras, querem entender tudo que se passa.” (Margarida Branca – Diretora). ESCOLA – A.

“A atuação é diferente. Então, sempre, até os próprios professores ao fazer grupos para trabalhar o PPP. Por exemplo, “ah, eu quero que a Fulana fique conosco no grupo, porque fulano consegue mais...” Então, quando vai para a ‘sala do educador’, aquele que tem formação superior, eles falam mais. O assunto, da sala do educador, voltado para o científico o teórico, quem não fez uma graduação, não entende quase nada do que se fala ali. Então, aquele que consegue, ele consegue de-

bater. Lógico, que ele fez nível superior, quem fez uma faculdade, quem fez pedagogia, que vai discutir alguns assuntos, ele consegue discutir às vezes até melhor que o professor.” (Margarida Amarela – Diretora). ESCOLA – C.

É nesse contexto de realidade concreta que a história dos profissionais de AAE está sendo mediada, pois o trabalho: “É [...] a única categoria que faz a mediação entre os homens e a natureza. Todo processo histórico se desenvolve a partir desse fundamento. É a partir das relações que os homens estabelecem entre si [...] que surgirão ideias, valores [...]” (TONET *apud* MARX, 2009, p. 13-14). Assim, sob essa inspiração reflexiva, entendo que negar a contribuição da formação para o trabalho educativo no *chão* da escola é negar que o ser humano seja capaz de evoluir.

3.3.1 O profissional de AAE, a formação na educação superior e a influência do SINTEP-MT

Conforme já foi explicitado no capítulo II, quem pensou e idealizou a formação de funcionários foi o SINTEP-MT, a partir de debates nacionais provocados pela CNTE e pela necessidade da formação, tendo em vista que um número significativo de trabalhadores era analfabeto e/ou semianalfabeto. Assim, busquei apreender no depoimento da liderança do sindicato qual a importância dessa instituição nesse processo de formação do profissional de AAE e qual a visão em relação à formação na educação superior, considerando as contradições que perpassam o processo de formação do/a profissional em questão.

“Penso que o Sintep deve participar ativamente e de forma propositiva. Por ser um dos protagonistas na lógica de entender que no espaço escolar todos são educadores, e por ter sido pioneiro na política de profissionalização dos funcionários, dando aos mesmos a credencial de Profissional da Educação. Tem hoje esse sindicato a responsabilidade de lutar para assegurar

que a continuidade do processo de formação dos/as funcionários/as assegure a relação entre teoria e prática e que a formação não se torne apenas um mero instrumento de busca da valorização salarial, mas que seja, sim, um instrumento de valorização profissional, no qual o/a funcionário/a se veja integrante do processo educativo, com a consequente melhoria da qualidade da educação.” (Lírio - Líder do SINTEP-MT).

A partir desse depoimento, fica evidente o compromisso que a instituição possui com o trabalhador que busca a formação e com uma educação pautada na união entre teoria e a prática, numa vertente marxista, ressaltando uma visão de totalidade do processo educativo. O líder do sindicato ainda declara que a formação não pode ser pensada a partir do viés financeiro, mas como instrumento de valorização profissional. Nesse sentido, o SINTEP-MT, nos últimos oito anos, tem buscado diálogo com as IES públicas para fomentar as discussões e efetivar a formação na educação superior.

Entende-se que a formação do profissional ainda é uma questão desafiadora para o SINTEP-MT e para os próprios profissionais, considerando o cenário nacional e a visão do estado de Mato Grosso, representada na entrevista por uma liderança da SEDUC-MT, conforme segue:

“Eu relativizo isso. Assim, é uma discussão que não é tão simples. Que toda vez que você pensa numa qualificação em nível superior, junto a isso vem a questão da carreira. Então, você tem que sempre olhar isso. Desde nascer até morrer eu estou me educando na mediação. Então, o fato de eu ter feito uma faculdade também vai além da mediação com os outros, mediação acadêmica, ele vai aprender. Agora eu vou pensar numa merendeira, ela vai fazer pedagogia?” (Estrelícia - SEDUC-MT).

É, portanto, nesse contexto contraditório que o curso superior para o profissional de AAE está sendo idealizado e construído.

Ao observar as entrevistas dos profissionais de AAE percebi que

todas reconhecem e/ou compreendem o SINTEP-MT como espaço formativo. Algumas relataram apenas que percebem o sindicato como espaço de formação. Apesar de não serem militantes assíduas, admiram o trabalho e as formações que o sindicato oferta.

Entre os depoimentos, no seguinte fica evidente a contribuição da formação do sindicato:

“Sim, foi no sindicato que eu aprendi concepção política. Eu não sabia quem eu era e onde eu que estava, então minha concepção de política foi adquirida com os cursos do sindicato. Onde que eu estou? O que eu estou fazendo? Para onde eu vou? É, foi no espaço do sindicato. O sindicato é um espaço rico de formação.” (Orquídea Azul, profissionalizada pelo projeto Arara Azul).

A partir desse relato ressalto a importância da formação política no processo formativo dos profissionais da educação que assumem o papel de mediadores do processo educativo de seres humanos em desenvolvimento, que estão em fase de constituição do seu caráter e da própria consciência. Isso “[...] nos leva a analisar, refletir e questionar a formação de profissionais que *dirigem* a educação e *formam* os homens e mulheres brasileiros.” (FERREIRA, 2013, p. 120, grifos meus).

No contexto dessa realidade e/ou necessidade o SINTEP-MT fez a defesa de um curso profissionalizante para os funcionários da educação e fomentou a criação e implementação do Projeto Arara Azul, na década de 1990, um curso estruturado numa vertente humana, técnica e política. Assim, segue na defesa de que o profissional de AAE se forme e se profissionalize de forma integral.

Frigotto (1996) discorre sobre as finalidades da formação, na perspectiva que almejamos:

[...] formar e profissionalizar o educador para construir conhecimentos significativos, criativos, mais universais, a partir das condições sociais, culturais e dos conhecimentos gestados nos processos de trabalho e nas atividades lúdicas dos alunos – crianças, jovens

ou adultos. Esta é, dentro de uma tradição marxista e, sobretudo, gramsciana, a compreensão de conhecimento e de formação *unitários e politécnicos*. Em termos epistemológicos, unitário não significa único, mas pelo contrário, síntese de múltiplos, do diverso, do plural. Estas bases unitárias, são bases teóricas e epistemológicas que permitem ao educador interpretar o múltiplo e não inventar arbitrariamente, explicações “*ad hoc*” para todos os problemas. Não seria este um desafio crucial para a reformulação dos cursos de formação e profissionalização dos educadores? (FRIGOTTO, 1996, p. 98, grifos do original).

A contribuição do autor, sem dúvida, fortalece a compreensão da necessidade de uma formação plena, humana, omnilateral, com vistas ao bem estar do ser humano. Só a partir dessa concepção ético-política e democrática, ancorada em sólidas bases epistemológicas, será possível reverter a perversa ordem social estabelecida. Só assim o/a educador/a terá subsídios necessários para contrapor-se às ideias do neoliberalismo, defendidas pela classe dominante.

3.3.2 O profissional de AAE e a gestão democrática

Nesta pesquisa aponte no ponto 1.3.3 o debate sobre gestão democrática: a excepcionalidade de Mato Grosso, que apresentou a legislação que deu origem e garantia à gestão democrática nas escolas no estado e a Lei nº 50/1998, que assegurou a carreira unificada aos profissionais da educação, destacando os cargos, as funções e as atribuições de cada profissional da carreira. Foi apontado o ineditismo das propostas, abrindo a possibilidade do profissional de AAE de assumir a função de diretor de escola pública, eleito pelo voto da comunidade escolar. No ponto, 1.3.3.1, “O profissional de AAE e a participação nos espaços democráticos da escola”, ressaltar cada atribuição de todos os cargos e/ou funções do CDCE e da função de diretor de escola, relacionando com o nível de formação exigido como critério de ingresso do profissional de AAE à carreira.

Pois bem, durante a coleta de dados busquei evidenciar que esse

profissional reúne as condições para assumir tanto os cargos do CDCE (secretário, presidente e tesoureiro), como a função de diretor. Ainda que necessite de formação específica (nível superior) para inscrever-se como gestor de escola pública não quer dizer que sem ela o profissional esteja impedido, por incapacidade, de assumir a função.

Trago de forma respeitosa a reflexão acerca desse ponto, dada a sua complexidade. Por exemplo, sobre as atribuições do cargo de gestor, mesmo sendo uma função política, não se esgota nessa questão, conforme descrito nas atribuições do cargo na LC nº 50/1998 e na Lei nº 7.040/1998. A função de gestor exige acompanhamento de todas as ações desenvolvidas na escola, além da capacidade de liderança e conhecimento de alguns assuntos estratégicos necessários para conduzir a educação de forma qualificada. Assim, se constitui a exigência da formação na educação superior para realizar a inscrição e concorrer a tal função, sendo imperiosa a união entre a prática (trabalho manual) e a teoria (trabalho intelectual).

Partindo disso, entendo que o profissional de AAE fica em desvantagem em relação ao professor, por duas questões. Primeiro, pelo nível de conhecimento teórico que não possui; o segundo ponto se dá no ato da inscrição, visto que um candidato com o curso superior automaticamente passa à frente de quem ainda não possui. Portanto, só é “permitido” a esse profissional concorrer à função de gestor caso tenha trilhado seu próprio percurso formativo, a partir de esforços individuais.

Vale ressaltar que no estado Mato Grosso existem várias experiências positivas de profissional de AAE que desenvolveram trabalhos na função de gestores das escolas públicas e/ou nas funções do CDCE. Como experiência de sucesso, cito dois casos: o primeiro de uma escola de Comodoro, na qual a diretora é uma das entrevistadas. Preservando sua identidade, denomino Margarida Amarela. Ela é pedagoga, profissionalizada pelo Projeto Arara Azul e especialista em gestão e orientação escolar. Na presente pesquisa ela relata como foi o processo de eleição à função de gestora e parte do que enfrentou nesse percurso. Margarida Amarela conta que pelas más condições de trabalho na cozinha, depois de 15 anos de trabalho, entrou em readaptação de função

na secretaria da escola, conforme solicitação da antiga diretora e da secretária. Assim:

“Na época a diretora e a secretária disseram: — vamos readaptar você na secretaria? Você nunca veio, mas eu acho que você vai auxiliar muito na secretaria ajudar nos processos... Eu fui para a secretaria. Eu já via toda a dimensão do trabalho da escola. Mas, quando eu fui para a secretaria, foi onde eu tive a noção real do que era uma escola. Então, como eu já tinha feito pedagogia, eu já tinha feito gestão escolar e orientação escolar; eu terminei a graduação, eu já entrei na pós. Terminando a pós, aí comecei a ver: “olha, isso aqui podia ser assim, esse aqui podia ser assim ...” Aí, teve o processo de eleição, lógico, que primeiro nunca vem para nós, veio para os professores, aí os professores efetivos, nenhum quiseram. Foi para os contratados, só que antes de chegar lá, chega em nós. Tanto é que na época que eu fui candidata, falaram que como não tinha nenhum professor, e como eu tinha ‘arara azul’, eu podia ser candidata. Mas, na verdade, ninguém citou: ‘não, ela é merendeira... ela tem o ‘arara azul’, ela tem faculdade, ela tem especialização, ela pode ser candidata’. Aí foi onde eu me candidatei. Mas eu não esperava que ia ser aquela reação das pessoas. Eu não esperava causar essa reação nos professores, inclusive, professor, falar dentro da sala de aula para não votarem em mim... Eles fizeram campanha do “não”. Teve um professor que ficou tão envergonhado, que no outro dia ele pediu para ir embora da escola. E os alunos vinham falar... Eu quase desisti, quase pedi para não continuar. O resultado foi bem apertado, eu ganhei com 9 votos de diferença, quase perdi. Foi um processo bem doloroso. Já no segundo mandato, eles praticamente me obrigaram me candidatar novamente. Aí, foi onde eu continuei, só que foi tranquila. Praticamente eu não precisei de fazer campanha, não teve nada... Nada, nada, nada. Então, foi muito tranquilo.” (Margarida Amarela – Diretora).

A outra experiência é de uma profissional de AAE que já atuou no CDCE por mais de 12 anos. No momento em que a diretora da escola se ausentou por problemas de saúde ela assumiu a responsabilidade de

administrar toda a parte financeira da escola, incluindo as prestações de contas, o que já desenvolvia em colaboração com a direção, conforme relato da diretora da escola:

“Com certeza. Tanto que meu braço direito é a Orquídea Azul, que é do apoio. Orquídea Azul me auxilia no financeiro da escola. Ela faz todas as prestações de conta. Agora que estou de licença, ela assumiu toda a responsabilidade financeira da escola. E esse é um trabalho chato de fazer, ninguém gosta, mas ela faz muito bem. Acredito que daria conta da gestão como um todo, mas por questões burocráticas, a parte pedagógica deve ser acompanhada pela coordenação.” (Margari-da Lilás- Diretora).

“É, a parte financeira eu assumi. Como eu já fazia a prestação de contas da cantina, aí eu assumi do PDE, PDDE, merenda também. Já atuei no CDCE durante 12 anos, só não estou nessa gestão porque a gente tem que dar um tempo agora. Mas me sinto preparada sim para atuar no CDCE, tranquilamente.” (Orquídea Azul).

A partir desses relatos, faço avaliação por dois ângulos. Primeiramente, que a profissional de AAE Orquídea Azul é competente no que faz, visto que, apesar da prestação de contas ser uma atividade técnica, também exige intelecto, cálculo e muita atenção. Por outro lado, observo que, a partir do princípio democrático, essas atividades do conselho deveriam ser divididas entre os membros do CDCE. No entanto, por não ser esse objeto desta pesquisa, apenas lanço uma reflexão pertinente ao processo.

Ao trazer essa reflexão, entendo que parte do processo democrático deve ser vivenciada na prática. Parte dele é aprendida, porém existe a necessidade da união entre a teoria e a ação do indivíduo, produzindo a práxis educativa. Assim, a fim de apreender qual concepção de gestão democrática os profissionais de AAE possuíam, analisei os trechos a seguir:

“Ah, a minha concepção? É aquela gestão que ouve todo mundo. Que ela tenha a opinião dela, mas se a maioria decidir por outra coisa, ela vai escutar. Mesmo não sendo da vontade dela vai ser feito daquela maneira que a maioria decidiu.” (Orquídea Lilás, possui ES, está cursando a profissionalização). ESCOLA – A.

“Minha compreensão de gestão democrática seria o diretor com o CDCE que estivessem sempre ali, discutindo e decidindo junto com o coletivo da escola. As decisões tanto de gastos com o que vai comprar ou que não vai comprar, ou problemas com aluno... Essas decisões que tem que ser tomadas na escola. Não o diretor gestar sozinho.” (Orquídea Azul, possui ES, cursou Arara Azul). ESCOLA – B.

“Gestão democrática para mim é isso que tem aqui na nossa escola. Eu penso que a nossa escola é uma gestão democrática. Aqui todos trabalham na coletividade... a diretora, ela não tem aquele autoritarismo. Não é autoritarismo, de mandar, de desmandar. Todos sabem a sua função. Não fica só na sua função, cada um faz o seu, mas se precisar ajudar o colega, cada um vai lá e ajuda. Para mim isso é democracia. Não ficar, por exemplo, assim, eu não ficar falando para o colega: “faz assim, assim, colega. Não faz do jeito que você quer não. Tem que ser assim, é assim, assim.” Cada um tem o seu direito de expressar do jeito que ele quiser fazer para o bem do aluno. Eu... eu penso assim.” (Orquídea Branca, possui ES, está cursando o Profucionário). ESCOLA – C.

“Gestão democrática é quando todos na escola participam da gestão da escola, não é? (Rosa Amarela, possui EM é efetiva, está cursando o Profucionário).” ESCOLA – A.

Das seis profissionais de AAE que foram entrevistadas, as três que possuem a formação na educação superior conceituaram a gestão democrática, mas a profissional Orquídea Branca, da escola C, formada em pedagogia, apresentou uma definição completa. A profissional Rosa Amarela, que possui o EM e está cursando a profissionalização, também

apresentou uma definição tímida, demonstrando certa insegurança, mas se arriscou a definir. As outras duas, com formação em EM, preferiram não se manifestar, sob o argumento de que não sabiam o que era, mesmo sendo instigadas a responder. Mais uma vez evidenciei o efeito da formação na educação superior, visto que a partir dela o profissional aprende a ousar, se envolve nas questões da escola de fato, busca respostas, compreende que aprender é um processo.

Também busquei entender como se dava a construção do PPP da escola e como os profissionais de AAE se organizavam nesse momento de construção do projeto coletivo. Ao observar as entrevistas, confirmei minha hipótese de que o profissional em questão representa um diamante bruto a ser lapidado, ou seja, se constitui em potencial humano no espaço da escola, capaz de contribuir com o trabalho educativo de forma qualitativa.

“É, assim, é todo mundo, aí sentamos, conversamos, têm as questões, todo mundo coloca as suas ideias. E depois onde a Diretora está atualizando, arrumando ele. Ahmm... mas, é mostrado ali, aí, vêm todos os profissionais e nós fazemos tudo junto.” (Rosa Vermelha possui E.M é efetiva, sem Profissionalização). ESCOLA – C.

“A construção em si do projeto foi assim: a questão era ler, debater, opinar, e escrever e reescrever. Então, como sou de letras, dava para ajudar bastante. E também, na questão de ideias mesmo, porque foi construído com todo mundo junto. Só que a gente era envolvido num grupo de professores, não era só o apoio não. A gente até prefere que seja assim, porque senão vira um grupinho, fica muito restrito. Eles têm que entender que a gente também faz parte da escola, e isso não é só a gestão, os professores também têm que entender isso. Então, no momento que mistura eles entendem melhor isso.” (Orquídea Lilás, possui ES, está cursando a profissionalização). ESCOLA – B.

“Todos juntos. Aqui nessa escola sempre foi assim. Sempre no início do ano, reúne todo mundo na semana

pedagógica, faz-se o PPP todos juntos, é coletivo. Senta todo mundo junto, faz a construção do PPP e durante o ano, se precisar, mudar o PPP, faz de novo a reunião, junta todo mundo, se precisar de um dia ou mais dias... porque o PPP é flexível. O nosso PPP aqui é flexível. Se precisar, ou acontecer algo que precisar mudar alguma coisa, junta todo mundo, e são ouvidas todas as partes. Não muda sozinho, não... porque já vi falar que tem escola que vai lá ou a diretora ou a secretária, muda sozinho o PPP e manda. Não, Deus me livre. Aqui na nossa escola sempre foi feito assim: junto, todo mundo junto, cada um fala o que quer, e o que pode, o que não pode.” (Orquídea Branca, possui ES, está cursando o Profucionário). ESCOLA – C.

É possível perceber a satisfação nas falas das profissionais, no sentido de terem avançado, conquistado espaços, fazer valer o direito de sentar diante do coletivo e debater as questões educacionais do *chão* da escola, no momento da construção do PPP. Trabalhar na perspectiva da coletividade, valorizando todos os olhares, todos os fazeres acerca da educação, apresentando propostas e traçando estratégias para avançar no processo educativo desafiador que confronta o educador diariamente, não é fácil.

Esse momento de construção e/ou avaliação do PPP da escola se constitui, talvez, no maior processo democrático da escola, no qual a participação não se dá por representação dos segmentos, mas pela participação abrangente da comunidade escolar. É um trabalho conjunto que exige do gestor capacidade de liderança, sabedoria e astúcia para harmonizar as ideias, uma vez que elas podem evidenciar disputa de projetos de educação e de sociedade, o que, pela sua essência, é conflituoso.

3.3.3 O profissional de AAE e a não valorização em questão

Sabe-se que historicamente os profissionais de AAE foram segregados, marcados por uma história de preconceito e depreciação, em razão do trabalho manual que desenvolvem; nesse sentido, também ficaram à margem de qualquer formação e/ou valorização profissional. Excluídos

dos planos de carreira, tiveram seus direitos negados durante séculos e, em consequência, conviveram com péssimas condições de trabalho.

Mesmo após algumas conquistas, conforme exposto no capítulo 2, esses profissionais ainda sofrem preconceitos no espaço da escola e na sociedade, o que reflete a falta de prestígio social da profissão. A relação conflituosa no espaço escolar e o desprestígio social se refletem de forma negativa no trabalho educativo, levando o profissional a sentir-se desmotivado, com baixa autoestima. Em consequência, a práxis educativa como produção humana torna-se limitada.

No ambiente escolar, o gestor segue desafiado a manter o equilíbrio no coletivo de profissionais, visto que o ser humano necessita de certo prestígio profissional para desenvolver suas atividades de forma prazerosa. Assim, se faz necessário que a equipe gestora esteja em sintonia e coesa. Esse é um ponto que merece reflexão, visto que nos relatos ficou evidenciada uma relação conflituosa entre o grupo de AAE e os coordenadores da escola. Assim, tentei extrair das falas como se dá a relação dos profissionais de AAE com a equipe gestora.

“Então, como eu disse, a gestão anterior era um pouco mais tranquila. Mas a gente aprendeu a gritar. Então, agora a gente se faz ouvir e você é ouvido, por mais que sapateia – entendeu? – que muitas coisas “ah, não... “. Mas, a gente aprendeu. Entendeu? E ela também está vendo que a gente é importante. Então, esse diálogo está acontecendo, está fluindo ainda, não está cem por cento, mas a gente está conquistando o nosso espaço pelo que a gente aprendeu no Profuncionário.” (Orquídea Lilás, possui ES, está cursando a profissionalização). ESCOLA – A.

“A nossa diretora é ótima, mas a coordenação... elas não aceitam nossas propostas, a gente só serve para limpeza para trabalhar, entendeu? Ah, eu vejo assim, eu posso estar enganada, mas, na minha opinião, elas bate muito de frente.” (Rosa Amarela, possui EM é efetiva, está cursando o Profuncionário). ESCOLA – A.

“De certa forma é tranquilo, com a diretora sempre agente teve bons relacionamentos. Mas eu vejo pegar

muito com o coordenador. Tem uns coordenadores que tem umas ideias meio assim de patrão e de vez em quando escapa alguma coisa. Não é sempre, mas sempre tá escapando aquele preconceito e aí quando vem da coordenação, o preconceito vem muito mais forte, né?! Quando você recebe essa fala, quando você ouve, o fulano da coordenação falou... isso vem muito mais forte para a gente, porque na verdade são as pessoas que tratam diretamente com você. Elas teriam que evitar esse tipo de preconceito. Ele é meio velado, mas ele vem, de vez em quando aparece alguns resquícios, aí eu vejo que isso realmente prejudica muito o grupo é muito desrespeitoso.” (Orquídea Azul) ESCOLA – B.

“A gente vê colegas de outras escolas falando que eles não têm voz e nem vez nas escolas deles. Eles falam que a diretora deles, não dá direito deles participarem. Na nossa escola é diferente, a gente participa de tudo. Eu tenho orgulho de falar: “Eu participo”. E não tenho vergonha, não. Quando fala que é para falar a minha opinião, eu falo.” (Orquídea Branca, possui ES, está cursando o Profucionário). ESCOLA – C.

A partir da análise percebe-se que, das três escolas pesquisadas, duas apresentaram problemas de relacionamento com a coordenação. Observa-se nos depoimentos que o diretor consegue se relacionar positivamente com os profissionais de AAE, ao passo que a equipe de coordenadores age de forma preconceituosa. Uma das entrevistadas relatou que os coordenadores adotam comportamento de “patrão” com o grupo de profissionais de AAE, conforme relatado nas entrevistas. O espaço da escola por natureza é conflituoso, realmente não é linear em razão dos diversos objetivos que movem o ser humano na sociedade.

Sobre essa questão, Kosik (1976) analisa:

O homem não é apenas uma parte da totalidade do mundo: sem o homem como parte da realidade e sem o seu conhecimento como parte da realidade, a realidade e o seu conhecimento não passam de mero fragmento. Já a totalidade do mundo compreende ao mesmo tempo,

como momento da própria totalidade, também o modo pelo qual a realidade se abre ao homem e o mundo pelo qual o homem descobre esta totalidade. (KOSIK, 1976, p. 207).

Nesse espaço carregado de contradição se faz necessário compreender que o fenômeno social não pode ser interpretado em partes isoladas, ao contrário disso, ele só tem sentido e pode ser compreendido na sua totalidade. Portanto, o profissional de AAE se constitui em uma parte do processo educativo amplo que é ofertado socialmente, embora tão importante. O objeto da educação se apresenta como um projeto macro, não pode ser reduzido a julgamentos de valores. Consiste em trabalho coletivo conjugado ao movimento democrático, que envolve formação intelectual atrelada à prática. O foco está na formação plena, visando à emancipação do ser humano e uma sociedade solidária e justa.

Para atingir esses ideais sociais, considero fundamental uma relação saudável e/ou respeitosa dos/as profissionais com a equipe gestora e vice-versa. A escola que consegue manter uma convivência harmoniosa, no sentido de respeitar o processo democrático, possui outro nível de participação e de envolvimento dos/as profissionais em todas as atividades. Tal condição desperta a disposição para que participem e contribuam com as atividades propostas, diferente das escolas em que os profissionais não se sentem valorizados. Isso fica notório nos depoimentos das diretoras.

“Desmotivação mesmo, entendeu? Se você chama para fazer parte de um conselho, acha que não tem capacidade para fazer, se você chama para fazer mais alguma coisa além do que é da função, não quer fazer. Vejo isso na escola B, entendeu?” (Margarida Lilás – Diretora – Escola B).

“Então, assim, eu tenho uma relação muito tranquila com eles. Eles colaboram muito com a escola. E com os professores, também. É cultural, o preconceito que eles têm. Mas depois que passou aquele período de

eleição, que começou o ano letivo, no primeiro dia, eu encarei o grupo de professores. Essa relação é muito boa com todos.” (Margarida Amarela – Diretora – Escola C).

“Eles estão sempre disponíveis, contribuem, dão palpites.” (Margarida Branca – Diretora) Escola – A.

Entendo que no espaço da escola o profissional de AAE deve ser estimulado e respeitado como ser humano que pensa, que age, que produz educação, sobretudo como trabalhador digno, com sonhos e desejos, capaz de contribuir com um novo projeto social. Esse profissional não pode ter seu potencial mensurado e/ou reduzido pelo trabalho que desenvolve, pelo cargo que atua, embora esteja situado num contexto social perverso. A perversidade em relação ao profissional de AAE remete à reflexão de que: “[...] por uma falsa consciência como a mais própria praticidade da *práxis*, é ao contrário apenas a *práxis* como manipulação e preocupação, isto é, *práxis* se degrada ao nível da técnica e da manipulação.” (KOSIK, 1976, p. 205, grifos do original). Dessa forma, faz-se necessário desconstruir esses conceitos no espaço da escola, entre os profissionais da educação, com vistas a uma educação plena de qualidade socialmente referenciada.

3.3.3.1 O profissional de AAE e a invisibilidade social

Outro ponto relevante que emerge dos dados refere-se à realidade de desvalorização desse profissional, tanto financeira como ligada ao desprestígio social. Assim, conforme ressaltado no ponto 1.2.3 “A formação como perspectiva de valorização do profissional de AAE”, apresentei o plano de carreira e a desigualdade na tabela salarial do profissional de AAE, comparando com os dados do professor e do TAE.

Por sua vez, as entrevistas foram reveladoras dessa condição, como se percebe:

“Por não ter esse ensino superior, as pessoas se sentem simplórias, menos prestigiadas, se sente menos valorizadas, até por questão financeira também, porque o que valoriza um profissional é o financeiro. Então se ele não tem, ele ganha salário mínimo... Meus colegas todos ganham um salário mínimo, minhas colegas de trabalho. Então como que elas vão se sentir valorizadas? Até pela questão da vestimenta, pela forma de falar, em que às vezes vai expor e não consegue expor suas ideias. Até tem ideias, mas não conseguem articular e expor essas ideias. Então, o ensino superior para o apoio ajudaria nesse sentido e ia contribuir também com relação aos alunos, como abordar o aluno, porque vai estudar psicologia, vai estudar várias matérias da pedagogia que vai ajudar esse profissional. O ensino superior para o apoio realmente é importantíssimo, teria que ter, pela questão da valorização, porque o apoio é uma classe oprimida, é uma classe que já vem historicamente oprimida, então isso aí traria confiança, traria dignidade e se viesse também com remuneração, essa classe realmente sairia dessa situação que é discriminatória. Se eu tivesse um filho, ah! vou estudar meu filho para ser apoio de escola, no momento eu não queria que ele fosse. Pela forma realmente que as pessoas são vistas no espaço da escola.” (Orquídea Azul ES profissionalizada pelo projeto Arara Azul). ESCOLA – B.

O relato da entrevistada é emblemático, pois retrata a realidade vivida por esse segmento da carreira no espaço da escola. Percebe-se que, para ela, o prestígio social parece ter mais relevância que a valorização profissional. Concordo com sua afirmação de que esse segmento às vezes se sente oprimido e que a formação se constitui em uma possibilidade para sua libertação. Nessa linha, cabe a reflexão: “A libertação é um ato histórico, não um ato de pensamento, e é efetuada por relações históricas [...]” (MARX, 2009, p. 35). Logo, ela deve se efetivar e se constituir na práxis educativa, pois: “Na *práxis* e baseado na *práxis*, o homem ultrapassa a clausura da animalidade e da natureza inorgânica e estabelece a sua relação com o mundo como totalidade.” (KOSIK, 1976, p. 206).

Os trechos seguintes retratam a invisibilidade social do/a profissional em questão:

“A primeira coisa que perguntam é se é professor. Quem trabalha em escola é professor. Então, só tem professor na concepção geral.” (Orquídea Lilás, possui ES, está cursando a profissionalização). ESCOLA – A.

“Quando perguntam, a gente fala que trabalha na escola, geralmente já perguntam: ‘Você é professora?’ É como se na escola não existisse outra função, como se fosse só o professor que fizesse tudo na escola. A gente fica até constrangida. E com o Profuncionário, depois que a gente terminar, nós seremos técnicas em alimentação escolar. Quando eles vão procurar lá a profissão, eles não acham essa função, aí colocam lá merendeira. Aí a gente fica constrangido.” (Rosa Amarela, possui EM é efetiva, está cursando o Profuncionário). ESCOLA – A.

“É, normalmente causa um constrangimento, principalmente quando você vai fazer um uma ficha em uma loja para abrir um cadastro. Quando você falar ‘sou apoio’, as pessoas não sabem definir o que é, aí passa tranquilo. Mas se você fala: ‘ah eu trabalho na faxina da escola’, a pessoa já olha para você com outro tipo de olhar, já vai achar que você não tem condições de pagar alguma coisa. É velado, não se fala, mas você percebe que há um constrangimento, sim, ainda há. Me incomoda um pouco sim.” (Orquídea Azul, possui ES possui profissionalizada pelo projeto Arara Azul). ESCOLA – B.

“A sensação é que as pessoas não valorizam o trabalho. Não, eu não tenho vergonha de trabalhar na limpeza, não sinto tristeza também.” (Rosa Branca, EM sem a profissionalização, contrato temporário). ESCOLA – A.

Nos relatos, percebe-se que no imaginário das pessoas criou-se um único personagem no espaço da escola: o profissional docente. Os/as profissionais de AAE, que sempre estiveram presentes nos espaços da escola,

em alguns momentos parecem invisíveis socialmente, e essa invisibilidade social se dá em razão da divisão social do trabalho⁴⁹.

Marx define a divisão social do trabalho como “a totalidade das formas hegemônicas de trabalho útil, que diferem em ordem, gênero, espécie e variedade.” (O Capital, I, cap. I). A seguir, assinala que a divisão do trabalho é uma condição necessária para a produção de mercadorias, pois sem atos de trabalho mutuamente independentes, executados isoladamente uns dos outros, não haveriam mercadorias para trocar no mercado. Mas a recíproca não é verdadeira: a produção de mercadorias não é uma condição necessária para a existência de uma divisão social do trabalho; [...] Isso sugere que há duas divisões de trabalho inteiramente diversas a serem consideradas. Primeiro, a divisão social do trabalho, entendida como o sistema complexo de todas as formas úteis [...] Em segundo lugar, existe a divisão de trabalho entre trabalhadores, cada um dos quais executa uma operação parcial de um conjunto de operações que são, todas, executadas simultaneamente e cujo resultado é o produto social do trabalhador coletivo. Ela existe em todos os tipos de sociedade e tem origem nas diferenças da fisiologia humana, diferenças estas que são usadas para favorecer determinados fins dependendo das relações sociais que predominarem. (BOTTOMORE, 2012, p. 164-165).

Tal condição se evidencia na realidade, a despeito de algumas conquistas, como o direito de ser reconhecido como educador e o direito à formação, garantidos na Lei nº 12.014/2009 e fortalecidos na Lei nº 12.796/2013, o direito à carreira, garantido na Resolução nº 02/2009 e 05/2010, o direito à jornada de 30 horas semanais de trabalho, conforme LC nº 50/1998 e Lei nº 7.040/1998 (realidade de Mato Grosso), as quais fortaleceram o profissionalismo do/a funcionário/a. Pode-se considerar, então, que há uma superação parcial da condição de subalternidade, haja vista que as conquistas possibilitaram avanços em determinados espaços, como o CDCE das escolas e a função de gestor da unidade escolar.

49 Mais detalhes, ver Tom Bottomore (2012).

3.3.3.2 O profissional de AAE e as condições de trabalho

Na mesma linha da invisibilidade social se encaixam as condições precárias de trabalho. Apesar de todos os avanços tecnológicos, em geral, os profissionais de AAE permanecem desenvolvendo suas funções de forma primária: utilizam o balde, o rodo, a vassoura, o esfregão, até porque dificilmente se encontra na escola carrinho de limpeza com rodas, que seja adequado a esse trabalho, por exemplo. Equipamentos ou recursos de trabalho mais modernos poderiam poupar a condição física dos trabalhadores, prejudicada por movimentos repetitivos ou peso excessivo de materiais.

Na cozinha, com raras exceções, se encontra um forno industrial ou um liquidificador industrial. Desconheço uma escola que tenha uma máquina de lavar louça, ou um equipamento adequado que retire as grandes panelas de cima dos fogões, poupando as técnicas em alimentação escolar do peso e do esforço repetitivo. Via de regra, depois dos 10 ou 15 anos de trabalho, elas submetem-se a uma readaptação de função por problema de saúde em virtude do esforço físico ou trabalho repetitivo.

O estado de Mato Grosso não desenvolve nenhuma política de prevenção. No que concerne à saúde do trabalhador, ele (o estado) deveria adquirir tais equipamentos e distribuir nas escolas públicas, tendo em vista que as escolas não possuem orçamento para aquisição de todo o material necessário para garantir condições de trabalho aos/as trabalhadores/as. Vale ressaltar que com os recursos do PDE e PDDE a escola se programa paulatinamente para a aquisição de equipamentos acessíveis, no entanto, é insuficiente, uma vez que a demanda pedagógica se sobrepõe a qualquer outra necessidade. Assim, o profissional teria as condições físicas e emocionais, tanto para desenvolver suas funções como para se aposentar com dignidade na função na qual ingressou na carreira, sem necessitar de licença para tratamento de saúde e/ou de readaptação de função. A condição do trabalhador, submetido às adversidades do trabalho, remete às análises seguintes:

Considera o *proletário*, ou seja, aquele que vive, sem capital ou renda, apenas do trabalho e de um trabalho unilateral, abstrato, como simples *trabalhador*. Por consequência, pode sugerir a tese de que ele, assim como um cavalo, deve receber somente o que precisa para ser capaz de trabalhar. A economia política não se ocupa dele nos tempos livres como homem, mas deixa este aspecto para o direito penal, os médicos, a religião, as tabelas estatísticas, a política e o funcionário de manicômio. (MARX, 2006, p. 72, grifos do autor).

Essa é a relação que o estado estabelece com o/a profissional em geral, e no caso específico deste estudo com os profissionais de AAE. O/a profissional, ao ingressar na carreira, corresponde às exigências impostas pelo estado, porém, sem dispor de uma política de prevenção à sua saúde. Durante as entrevistas, busquei apreender alguma fala que retratasse as más condições de trabalho ou a desvalorização do/a trabalhador/a. Assim, a entrevistada relata:

“Eu, já tinha 15 anos de cozinha, a cozinha acaba com a saúde da gente. Eu fiquei muito doente e eu estava em readaptação. Eu ficava para a readaptação; passava seis meses eu voltava para a cozinha, porque eu não queria ficar muito tempo fora da minha função. A perícia tem que ir em Cáceres é um desconforto. Ah, eu acho isso muito humilhante para nós. Eu voltava para o meu serviço e ficava seis meses aqui, seis meses ali, seis meses aqui, seis meses ali.” (Margarida Amarela – Diretora). Escola – C.

É possível perceber na fala da entrevistada a precarização do trabalho nas cozinhas das escolas públicas do estado de Mato Grosso, o desconforto e a angústia por estar doente e não ter as condições adequadas para continuar na função de origem.

3.4 O PROFISSIONAL DE AAE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DESENVOLVIDAS PELA SEDUC-MT

A presente pesquisa concentrou-se em verificar quais políticas de formação a Secretaria de Estado de Educação desenvolveu de 1998 a 2013. Identifiquei o Projeto Arara Azul, realizado no período de 1998 a 2005, também o projeto Sala de Educador e recentemente o Profucionário, ofertado como política de estado nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS), mas sob ameaça de extinção pelo governo do estado. Como já exposto, o Projeto Arara Azul se tornou a gênese do Profucionário, ofertado como política do governo federal.

O projeto Sala de Educador, criado pela SEDUC-MT, constitui-se numa política de formação continuada, com base nos desafios apurados pela própria comunidade escolar, acompanhado e implementado pelos Cefapros. Inicialmente, esse projeto era voltado a atender apenas o profissional docente. Foi a partir das indagações dos profissionais de AAE e do TAE, em razão da ausência de participação nesse projeto, que o SINTEP-MT encampou a bandeira de luta para que a formação atendesse todos/as os/as profissionais da educação.

Devido às reivindicações do SINTEP-MT, no III Encontro de Funcionários, a Superintendente de Formação da SEDUC-MT anunciou que o projeto Sala de Professor, a partir de então, se tornaria Sala de Educador e acolheria todos/as os/as profissionais da escola no projeto de formação. No entanto, a inclusão dos/as profissionais de AAE se deu de forma insatisfatória e polêmica, com a rejeição de membros da própria Superintendência de Formação, de membros do CEFAPROS e de gestores de escolas, que não entendiam que tal espaço deveria comportar outros profissionais que não fossem apenas os/as docentes.

Ao analisar as entrevistas, busquei apreender relatos que retratassem como se deu e como tem sido o desfecho dessa política de formação desenvolvida pelos CEFAPROS, no *chão* da escola.

“Elas fazem a sala de formação, elas não participam como de fato poderiam participar, de fazer leitura, de questionar, de dar apontamentos, de emitir parecer, de dizer o que pensam e elas se omitem. São poucas que falam o que pensam, o que entenderam de uma leitura, porque elas têm vergonha. Esse ainda é um ponto muito forte dentro da escola, a gente percebe isso, tem vergonha de se manifestar mediante professores. Eu não conheço, essa política específica para elas, eu não conheço.” (Margarida Lilás – Diretora) ESCOLA – B.

“Eles não têm essa formação específica oferecida pela SEDUC-MT como os professores. Então, esse grupo funciona como? As professoras se dispuseram a fazer um cursinho, elas estão fazendo o projeto, elas estão vindo, sentando com as meninas, estudando. Uma senta com a equipe de apoio, outra senta com outro grupo. Vamos estudar tudo relacionado à cozinha, à manipulação dos alimentos, à infraestrutura. Os técnicos da biblioteca, do laboratório e secretaria estão definindo a parte deles. Então, essa é a formação que nós fazemos para os profissionais na escola. É a escola que pensou e desenvolveu em colaboração com o CEFAPRO. Nós não conseguimos colocar aqueles temas dentro da ‘sala do educador’ e ser aprovado como um projeto ‘sala do educador’. Algum assunto a gente coloca, mas específico não consegue. Aí, faz o projeto, CDCE dá um parecer, aprovando esse projeto e o CDCE certifica.” (Margarida Amarela – Diretora). ESCOLA – C.

“Então... aqui as coordenadoras sentam com elas e definem alguma coisa mais específica da cozinha, da limpeza, da secretaria, da biblioteca e do laboratório. Mas independente disso elas participam da ‘Sala de Educador’ e discutem bem.” (Margarida Branca – Diretora). ESCOLA – A.

As diretoras ouvidas afirmam que não há uma formação específica, voltada para as profissionais de AAE. A escola C se organiza com base na sua realidade, com trabalho voluntário de duas professoras, sob o acompanhamento do CEFAPRO, para atender a formação específica. Com o mesmo objetivo, analisei o relato das profissionais em relação à Sala de Educador. Na análise percebi que os/as profissionais de AAE ficam à mercê em relação a esse projeto.

“Eu não posso falar com muita propriedade, porque eu não tenho feito Sala do Educador, mas pela reclamação, pelo que eu vejo das

minhas colegas, esse ano foi vexatório com minhas colegas aqui. O estudo na Sala do Educador, esse ano, era o pacto nacional e as colegas decidiram que não vão fazer porque não tem nada direcionado para o apoio. O que tem são as relações interpessoais; então desde quando surgiu a Sala do Educador tem-se estudado esse conteúdo. As meninas já estão cansadas porque não veem futuro, não veem progresso. Então não tem nada direcionado para o apoio. Ai, nesse ano, a coordenação decidiu que não era para o apoio fazer. As meninas decidiram contra a vontade da coordenação. Foi vexatório para elas. As coordenações ficavam implicando no espaço. As meninas ficaram de canto, sem nada para fazer. Esse ano, a discriminação foi terrível na Sala de Formação. Foi terrível, eu não faria.” (Orquídea Azul, possui ES, profissionalizada pelo projeto Arara Azul). ESCOLA – B.

“Na sala do educador é a questão da inclusão, que muitas vezes é muito direcionada ao professor, sendo que o apoio também tem esse mesmo contato com as crianças no pátio. Então, os cursos de libras são abertos para quem? Só para o professor. Nunca foi aberto para nós, do apoio, fazer. Esse, eu acho que deveria ser aberto para o apoio também, porque a gente também precisa. Eu acho que essa é uma luta que precisa ser feita, entendeu? É isso.” (Orquídea Lilás, possui ES, está cursando a profissionalização). ESCOLA – A.

Nesse caso, os relatos apresentam questões relevantes, porém, opostas. No primeiro relato, percebe-se como em algumas escolas a relação entre a equipe de coordenadores e o profissional de AAE é conflituosa, conforme evidenciado em outras categorias de análise. Esse conflito provoca reflexos na Sala de Educador, resultando em que os/as profissionais de AAE sejam desconsiderados/as na formação. Nesse sentido, eles são incluídos de forma simbólica, visto que não existe diálogo acerca do que deveriam ou não ler, discutir e refletir acerca da educação. Assim, resta-lhes acatar o proposto pelo grupo de docente e/ou pela coordenação, ou permanecerem excluídos do processo de formação.

No segundo relato, a profissional de AAE entende ser uma necessidade possuírem o domínio da linguagem de sinais, diante do relacionamento estreito com as crianças. Concordo com a reflexão que a profissional faz, visto que se a escola é um espaço de inclusão, todos/as ali devem dialogar reciprocamente, juntando esforços para incluir a criança no ambiente escolar e fortalecer o currículo inclusivo e humano.

Compreendo que o sucesso da Sala de Educador depende da visão de ser humano, de sociedade e de mundo que o gestor/a e/ou da equipe gestora possuem. Se entenderem que os/as profissionais/as de AAE são partes integrantes de uma totalidade social educativa, com certeza a relação entre as partes será harmônica e saudável, com focos e objetivos comuns. Isso fica perceptível no relato a seguir:

“Aqui, desde que eu entrei, a gente é cobrada intensamente. Vocês não fazem só isso; vocês são mais do que profissionais da limpeza, são educadores. Lutem, conquistem os seus espaços.” (Orquídea Lilás, possui ES, está cursando a profissionalização). ESCOLA – A.

É perceptível que nessa escola a equipe gestora e/ou o/a próprio/a gestor/a trabalham a autoestima dos/as profissionais de AAE de forma a envolvê-los/as nas atividades, transcendendo o fazer específico ou cotidiano. Isso demonstra um perfil de liderança, de percepção do potencial humano da equipe, de disposição em fortalecer a profissionalidade e a carreira profissional.

O relato da Secretária Adjunta de Políticas Educacionais apresenta a Sala de Educador como política de formação, aponta como os profissionais de AAE têm se organizado para frequentar a formação e admite que não há uma política específica de formação voltada para esses/as profissionais, conforme existe para o profissional docente:

“Nós temos a Sala do Educador, que antes era a Sala de Professor, que também no início era um projeto em que ele surge para os professores, para os professores discutirem os problemas inerentes às aprendizagens, ao desenvolvimento curricular da escola, e tudo aquilo que implica um bom relacionamento do estudante. Em algumas unidades escolares, ainda tímidas, você tem um trabalho integrado entre esses agentes, de modo geral. Agentes que eu digo, professor e funcionário. E em algumas situações, eu vivenciei isso em Rondonópolis. Eu não vou me recordar o nome agora de uma escola, que investiu, inclusive, naquela base comum e em determi-

nado momento eles se reuniam no grupo da cidade para discutir aquilo que é mais próprio do seu fazer ali no espaço onde eles estavam. Então, essas também são possibilidades de oferta. E o que ainda pesa na Sala do Educador para os professores, eles têm hora atividade. O profissional, que é o não docente, ele tem a carga horária de 30 horas. Então, você vai muito ainda naquela organização da escola e na disponibilidade, inclusive do gestor, de como organizar isso nas escolas. Então, essa é uma possibilidade de oferta. Em alguns lugares têm êxito, em alguns lugares ainda não se iniciou. Só têm os professores que participam. Outras situações mais tímidas, mas ainda também ocorrem, em algumas formações mais específicas, mas especialmente para o fazer mesmo, ali dentro da unidade escolar. Não tem uma política tão estruturada de formação para esses agentes como já temos para professores. Esse é um ponto ainda, que, com certeza, tem que ser mais fortalecido.” (Estrelícia – líder da SEDUC-MT).

Aqui a representante da Secretaria de Educação revela que a organização do atendimento ao/a profissional de AAE depende da sensibilidade do gestor, ou seja, a Secretaria, desde 2009, aderiu a uma política de inclusão do/a profissional de AAE na Sala de Educador, mas ainda não possui uma política de formação definida para o profissional em questão.

A diretora da escola C explicita que desenvolve um projeto de formação com certificação da própria escola em razão de que a programação do projeto Sala de Educador não aceita certos temas para estudo, sob risco do projeto ser reprovado no Cefapro. No entanto, a fala da Estrelícia (SEDUC-MT) evidencia que o projeto Sala de Educador voltado para os/as profissionais de AAE pode ser organizado de diferentes formas, a partir da realidade de cada grupo.

Ao continuar a exposição dos dados, percebi no discurso da representante da SEDUC-MT certo grau de preconceito acerca da formação na educação superior para o profissional de AAE, conforme segue:

“Não há consenso ainda, há alguns que dizem o seguinte: “Não, mas para eu poder limpar uma escola, eu preciso de nível superior para essa atividade?” Então, essa é uma discussão: para eu fazer esse trabalho preciso de curso superior? Não que a pessoa não possa

fazer, mas requer que eu tenha nível superior para fazer a faxina, para limpar, para cuidar? Quando você olha na formação integral, se você vai para pedagogia, é que nem eu disse antes, ela ajuda. Então, é uma discussão que não é tão simples, assim. Eu acho que você tem que estabelecer o perfil que cabe àquela função daquele profissional, e para aquela função é necessária a formação em nível superior. Bastaria um tecnólogo.” (Estrelícia- SEDUC-MT).

Nesse trecho do discurso o preconceito fica explícito. Ao contrário do ponto de vista exposto, parto do princípio de que esse profissional transita em outros espaços, não só na cozinha e nos pátios das escolas. Tenho como premissa a gestão democrática, na qual ele transita nas funções de gestor/a de escola, de presidente, secretário/a e tesoureiro/a do CDCE. E conforme explicitado nas atribuições das referidas funções, o profissional necessita, sim, de formação intelectual.

Quanto à questão da valorização, fica evidente no discurso apresentado que uma “faxineira” não precisa de formação superior para limpar a escola, logo, também não pode ser valorizada por isso, tendo em vista a natureza do cargo e/ou função que ela desenvolve. Retomo o argumento, que limpar o *chão* de uma escola não é o mesmo que limpar o *chão* de qualquer outro espaço da sociedade, assim, faz-se necessário e fundamental levar em conta, nessa reflexão, o *lôcus* de trabalho e a complexidade desse espaço⁵⁰. Na medida em que compreendo que nesse espaço todos/as são educadores/as, obviamente, a função desse profissional não se reduz às tarefas técnicas e mecânicas; se assim fosse, a terceirização supriria essa demanda. Portanto, pensar uma educação plena e integral, com garantia de direitos, é romper com paradigmas que limitam a práxis educativa no espaço e no tempo em que se vive e exige de cada um/a que vislumbre uma sociedade pautada na justiça e na solidariedade humana.

50 Como explicitado, a escola se refere a um espaço onde o processo educativo se desenvolve em diferentes dimensões. Com isso, não quero sugerir que a escola se configure ou se converta num espaço “além” da sociedade. Ao contrário, a escola reflete as relações sociais, no entanto, não é possível deixar de destacar que esse é um espaço singular, peculiar, em que florescem possibilidades educativas as mais diversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar como a formação na educação superior produz reflexos no trabalho educativo desenvolvido pelo/a profissional de AAE no contexto da escola pública de educação básica. No estudo procurei demonstrar que tal profissional produz educação em todos os espaços educativos da escola, portanto, para fortalecer sua atividade profissional, necessita de formação intelectual.

Na pesquisa, detive-me a debater a necessidade de uma formação específica na educação superior do profissional de AAE, na vertente marxista, voltada à união entre o trabalho manual (prática) e o trabalho teórico (intelectual), tendo em vista que a escola é um laboratório vivo para o profissional de AAE exercitar a prática a partir da teoria e vice-versa, no qual o indivíduo pode utilizar as mãos e o cérebro na mesma proporção.

O referencial de análise para esse debate está no princípio da Lei nº 7.040/1998, lei de gestão democrática, que garante ao/a profissional de AAE assento no CDCE como representante de funcionários, e que o leva, automaticamente, a concorrer para os cargos de presidente, secretário/a ou tesoureiro/a desse conselho deliberativo. Ao mesmo profissional é permitido ser candidato ao cargo eletivo de diretor de escola pública de educação básica, embora a legislação negue o acesso à inscrição para aqueles/as que não possuem a formação na educação superior. A contradição está na exigência da formação na educação superior para a inscrição para o cargo de diretor e a exigência de ensino fundamental para o ingresso na carreira dos/as profissionais da educação.

É importante observar que esse movimento democrático no universo das escolas públicas foi e/ou é constituído por fluxos e refluxos, no entanto, esse é o modelo pelo qual se sustenta, de fato, uma organização do trabalho coletivo, pautando-se na forma horizontalizada. Em oposição

a isso, havia uma forma vertical nas escolas públicas, antes dos anos de 1990, com base na gestão centralizada.

A partir dessa realidade, apurei nos documentos legais que amparam a formação desde o nível médio, perpassando o Projeto Arara Azul, que se tornou a gênese do Profucionário, em 2005, em nível nacional, até os debates da formação na educação superior. O movimento em torno da formação técnica de nível médio (Projeto Arara Azul) e da valorização profissional do/a funcionário/a da educação iniciou em Mato Grosso nos anos de 1980 como debate, tendo se efetivado de fato e/ou de direito em 1998, com a aprovação da Lei Complementar nº 50. Ainda assim, a formação parece não ter se firmado, do ponto de vista da sua implantação e implementação, como uma política de Estado.

Nos documentos e na bibliografia pesquisada, evidenciei que o/a funcionário/a, chegou com o profissional docente nas escolas brasileiras no período jesuítico, porém o Estado, como nação, e as instituições formadoras deixaram esse segmento à margem do processo de formação e valorização profissional por quase dois séculos.

O debate acerca da formação na educação superior tem assumido forma após a aprovação da Lei 12.014/2009 e da Lei nº 12.796/2013, tendo em vista que a legislação possibilitou a outras IES ofertarem a formação. Nessa mesma lógica, o CNE segue na construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso superior de funcionário/a da educação. No entanto, mesmo com a ampliação de oferta para outras IES que não sejam apenas os Institutos Federais, em virtude da Portaria nº 072/2010, percebe-se que a formação na educação superior para esses profissionais, especificamente, permanece um desafio a ser superado pelos/as trabalhadores/as da educação e pelas universidades, sobretudo as públicas, no sentido de despertarem para a questão.

Considerando a realidade do estado de Mato Grosso, evidenciei o projeto Sala de Educador como a única política pública de formação continuada para o profissional de AAE até então. No entanto, o estado de Mato Grosso não desenvolve nenhuma política de formação específica e/ou de valorização para o/a profissional em questão. Pude inferir por meio

da coleta e análise dos dados que não houve por parte do estado interesse real em incluí-lo nesse projeto de formação continuada, cujo foco formativo deveria ser a ressonância do trabalho educativo no universo da escola.

A ausência de políticas voltadas para esse profissional fica ainda mais evidente ao buscar o Plano Estadual de Educação (PEE), porque nele não percebi nenhuma meta e estratégia direcionada ao/à funcionário/a da educação, especificamente. O termo utilizado no PEE para se referir aos/as servidores/as da educação é *profissional da educação*, tendo em vista a LC. nº 50/1998 e a aprovação da Lei nº 12.014/2009 reconhecer e incluir esse/a profissional no artigo nº 61 da LDB. Porém, entendo que servidores e docentes constituem segmentos diferentes, com atividades específicas, embora possam e devam se complementar no ato do planejamento e de ações pertinentes ao mundo escolar. Portanto, as demandas por formação para atuação no cargo e em cada função também são diferenciadas. Isso significa que cada segmento possui demandas específicas, mesmo que complementares; nesse sentido, em alguns momentos, estarão juntos para debaterem, planejarem e executarem. Assim, o PEE deveria apresentar metas e estratégias voltadas diretamente a cada um dos segmentos, no sentido de reafirmar e/ou fortalecer a construção coletiva *no e do* PPP. Principalmente porque o estado de Mato Grosso é pioneiro no que tange à formação de funcionário/a, o que lhe confere responsabilidade com a temática.

Evidenciei que o PNE inclui o/a funcionário/a nas estratégias relacionadas à formação, o que deve ser considerado um avanço, tendo em vista a história de organização desses/as profissionais. Assim, o PNE define metas para serem atingidas, mas as considero incipientes, visto que a redação do texto se refere repetidas vezes ao profissional docente. Observo ausência de objetividade para atender a demanda de formação de nível médio e de educação superior, apesar do Instituto Federal do Acre ofertar a primeira experiência da formação em nível superior, e, ainda, apesar da aprovação da Lei nº 12.796/2013, que possibilita que outras IES realizem essa oferta.

Outro ponto intrigante é a não inclusão do/a funcionário/a da edu-

cação no censo realizado pelo Inep. O PNE aponta a necessidade dessa ação, que considero urgente e imediata. Para isso, bastaria a abertura de mais um campo no Educacenso, realizado anualmente, e incluir o/a funcionário/a da educação. O PNE defende um censo específico de funcionário, o que considero preocupante, porque pode ser realizado uma única vez e tender ao esquecimento. Ao pensar na importância de realizar um censo para a construção de políticas voltadas às necessidades desse profissional, acredito que vale indagar qual é o objetivo de realizar um censo exclusivo. Ora, se realmente os funcionários/as são reconhecidos como *profissionais da educação*, porque o censo deve ser específico? Vale pontuar que o censo é uma das ferramentas e/ou a única metodologia para realizar possível diagnóstico da demanda de funcionário/a em nível nacional, o que contribuiria para subsidiar a implementação de política de formação e de valorização profissional.

O ponto relevante a considerar é que ainda não existe uma formação específica em graduação plena, conforme preconiza o artigo nº 62-A da LDB, com matriz curricular definida para o profissional, de acordo com o inciso III do artigo 61. Como consequência, pela ausência de formação específica, os/as funcionários/as têm buscado diferentes formações na educação superior. Assim, à luz da legislação e da teoria, numa vertente marxista, propus uma discussão em que a formação na educação superior para os/as funcionários/as da educação deve ser pautada na formação integral e plena do ser humano, partindo do fazer de cada trabalhador/a.

A partir dos dados apurados na SAD-MT evidenciei que o número de profissionais que se apresenta com a formação superior ainda é tímido, além de que os cursos realizados são distantes da realidade educacional. A pesquisa mostra que, do universo de 10.033 profissionais no cargo de apoio administrativo da rede estadual de Mato Grosso, apenas 5% possuem formação na educação superior, o que significa que 95% aguardam tal formação.

Ao final da pesquisa foi possível concluir que a formação na educação superior produz reflexos positivos, tanto no universo escolar como na vida pessoal dos/as profissionais em questão, direcionando-os para o trabalho educativo. Assim, pude perceber nas vozes ouvidas, que a for-

mação na educação superior é fator preponderante para a produção do trabalho educativo, cujo foco deve estar no fortalecimento da atuação desse profissional nos espaços de decisão coletiva e de poder, tanto na escola como nos sistemas de ensino. Além disso, deve focar na ampliação da progressão na carreira para os/as funcionários/as da educação, no sentido da sua valorização profissional.

Constatei nas entrevistas que a formação na educação superior, mesmo sem ter a especificidade da função, contribui com o trabalho educativo, principalmente se o profissional fez a opção pelo curso de pedagogia ou uma das licenciaturas. Assim, dada a relevância e a importância do espaço escolar, compreendo que o profissional de AAE necessita da formação na educação superior, no intuito de fortalecer a práxis educativa e/ou práxis revolucionária no espaço da escola.

Ainda acerca da coleta de dados evidenciei que o/a funcionário/a percebe a exploração e o poder opressivo que o Estado exerce sobre ele. Porém, ele não possui suficientes elementos sócio-históricos para compreender a sua condição de explorado. Nesse sentido, entendo que o conhecimento científico adquirido por meio da formação na educação superior pode contribuir e/ou possibilitar ferramentas para lutar contra a exploração.

Assim, diante das demandas de formação e de valorização profissional, é válido afirmar que cabe ao SINTEP-MT, em nível estadual, e a CNTE, em nível nacional, fomentar e/ou cobrar políticas públicas para o/a profissional em questão. A essas entidades cabe articular com os/as trabalhadores/as da educação a luta cotidiana por piso salarial profissional, jornada única de trabalho e carreira unificada, entre outras demandas da classe trabalhadora. O objetivo está em romper com a lógica da discriminação, do preconceito, da divisão social do trabalho que está posta na sociedade de forma naturalizada, bem como lutar contra todas as formas de precarização do trabalho, que atualmente estão representadas no Projeto de Lei nº 4.330/2004, que provoca perdas constitucionais de direitos dos/as trabalhadores/as.

Conforme já afirmado, passos importantes foram dados nos últimos dez anos, com as recentes conquistas em lei acerca do reconhecimento

dos/as funcionários/as como profissionais da educação. Muitos esforços por parte da organização dos/as trabalhadores/as da educação foram enviados, ainda sem êxito, para que as universidades públicas do estado de Mato Grosso fossem pioneiras na oferta do curso superior específico dos/as funcionários/as da educação, à luz da legislação existente e a partir da sua função social.

Assim, concluído o processo de normatização desses cursos no Conselho Nacional de Educação, indago: Estariam esses/as funcionários/as mais próximos de adentrar as universidades públicas para frequentar cursos específicos, a eles destinados, ou a “insuficiência de recursos financeiros” perdurará como justificativa, adiando um direito constitucional que se configura no direito à formação?

REFERÊNCIAS

ABICH, Luzia Pereira de Souza. **Reformas neoliberais e gestão democrática em Mato Grosso**. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2008.

ADRIÃO, Teresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, 2009.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Universidade Brasileira: adoção de modelos e suas decorrências**. Texto para estudos de Metodologia de Ensino Superior. 1997. (mimeo).

ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. **Os sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: Una revisión del Banco Mundial**. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/1996/01/5858900/priorities-strategies-education-world-bank-review-prioridades-y-estrategias-para-la-educacion-examen-del>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. 1 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.014, 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/

LEIS/9394>. Acesso em: 5 abr. 2014.

_____. **Lei nº 12.796**, 04 de abril de 2013. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/9394>. Acesso em: 5 abr. 2014.

_____. **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/civil_03/LEIS/9394.HTM>. Acesso em: 5 abr. 2014.

_____. **Resolução nº 5**, de 3 de agosto de 2010. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/9394.HTM>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Gerais**. ed. 2. Brasília: MEC, 2008.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013. p. 15-45.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO/CNTE. **Funcionários de escola: identidade e compromisso**. Brasília: CNTE, ano 12, v. 18, jul. 2007.

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino - americano. In: CASTELO, Rodrigo (org.). **Encruzilhadas da América Latina no século XX**. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2009. p. 191-210.

CATANI, Afrânio Mendes. **O Papel da Universidade Hoje: concepção e função**. Conferência de abertura. **21ª Semana de Ensino Pesquisa e Extensão na IV Semana de Pedagogia**, setembro de 2008.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Por uma outra formação no ensino superior**.

- In: OLIVEIRA, João Ferreira de (org.) **O campo universitário no Brasil: Políticas, Ações e Processos de reconfiguração**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 129-142.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2 ed. São Paulo: Unesp, 2005.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- DANTAS, Éder; SOUSA JUNIOR, Luiz de. **Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior**. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/gt11-5581-int.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2013.
- DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 95-117.
- _____. Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios. In: SILVA, Aída Maria Monteiro; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (orgs.). **Retratos da escola no Brasil**. Brasília: CNTE, 2004. p. 67-79.
- EAGLETON, T. **Marx e a liberdade**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.
- FEIGES, Maria Madselva Ferreira. **A dimensão educativa do trabalho dos funcionários da educação na perspectiva do projeto-político-pedagógico da escola pública: limites e possibilidades**. 2003. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **A gestão da educação e as políticas de formação e profissionais da educação: desafios e compromissos**.

In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 119-138.

_____. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 25, n. 9, p. 1227-1249, 2004.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995- 2011). **Linhas Críticas**, Brasília, p. 455-472, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília-DF: CNTE, 1996. p. 75-105.

_____. Os circuitos da história e o balanço da Educação no Brasil na primeira década do século XXI. **33ª Reunião Anual da AMPED**, Ca-xambu-MG, 2010. (mimeo).

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo-SP: Cortez, 2000. p. 71-89.

GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de. Educação superior como sujeito-objeto de estudo. In: GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Reconfiguração do campo da educação superior**. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2012. p. 12-70.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GRACINDO, Regina Vinhais. Gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigência, práticas, perfil e formação. **Retratos da escola: Financiamento e Gestão da Educação Básica**, Brasília, v. 3, n. 4, p.118-135, 2009.

HARVEY, David. **A Condição pós-moderna: uma Pesquisa sobre as ori-**

- gens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1999.
- JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, Pelotas, p.119-137, 2007.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e da educação: novos desafios para a gestão In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 45-73.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2010.
- _____. **Karl Marx e a liberdade**. Campinas, SP: Alínea, 2012.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. São Paulo-SP: Martin Claret, 2006.
- _____. **A Ideologia Alemã**. 1 ed. São Paulo-SP: Expressão Popular, 2009.
- MATO GROSSO. **Plano Estadual de Educação 2008-2017**. Cuiabá, 2007.
- _____. **Diretrizes Educacionais**: Secretaria de Estado de Educação. Lei nº 050/98. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação de Mato Grosso. Cuiabá: 1998.
- MEC/SETEC. **Portaria nº 72 de maio de 2010**. Cria no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, o eixo tecnológico Apoio Educacional e aprova a inclusão do curso superior de Tecnologia de Processos Escolares. Disponível em: <<http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2010/Portarias/pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. História e construção da identidade: compromissos e expectativas. **Retratos da escola**: Funcionário de escola: identidade e profissionalização, Brasília, v. 3, n. 5, p. 325-337, 2009.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai. São Paulo: Senac, 2001.

NASCIMENTO, Francisco das Chagas Firmino do. **Os funcionários da educação**: da constituição da identidade à ação como co-gestores de escola. 2006. 143f. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A gestão democrática da educação** no contexto da reforma do estado. In: Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. **A reconfiguração do campo universitário no Brasil**: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). **O campo universitário no Brasil**: políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2011. p. 11-37.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2007.

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

PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. Universidade: Uma Questão de Identidade. **Pro-Prosições**, Campinas, UNICAMP, v. 5, n. 2, p. 42-47, jul. 1994.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Prosições**, Campinas, SP, v. 23, n. 2, p. 19-31, 2012.

_____. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo-SP: Xamã, 2003.

_____; CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no papel do Estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. In: **IX ANPED SUL**, UCS, Caxias do Sul, 2012.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. p. 223-274.

SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso na educação superior: significados e tendências em curso. **Série Estudos**, Campo Grande, n. 30, p. 10-25, jul./dez. 2010.

_____. **Extensão: a face social da Universidade**, 1999. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1999.

_____. **Trabalho Docente na Pós-Graduação: a lógica da produtividade em questão**, 2008. 234f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso nas políticas

- da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 727-747, 2013.
- SILVA, Maria Abádia da. Pressões externas na educação básica: dimensões e gestão. **Retratos da escola: Financiamento e Gestão da Educação Básica**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 95-106, 2009.
- SILVA, Rose Cléia Ramos; TORRES, Artemis. **Conselhos escolares e democracia: Lemas e dilemas**. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2008., M
- SOBRAL, Karine Martins; SOUSA, Nágela; JIMENEZ, Susana. O movimento de educação para todos e a crítica marxista: notas sobre o marco de ação de Dacar. **Rev. Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, ano 1, n. 1, jan. 2009.
- SOUSA JÚNIOR, Justino de. **Marx e crítica da educação: da expansão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida-SP: Ideia & Letras, 2010.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Bases Teórico-metodológicas da Pesquisa da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: ideias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**, Porto Alegre, v. 4, nov. 2001.
- _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990.
- VIEIRA, Juçara Maria Dutra. Funcionários da educação: o caso do Brasil é singular? **Retratos da escola**. Funcionário de escola: identidade e profissionalização. Brasília, v. 3, n. 5, p. 325-337, 2009.

O livro é resultado de uma pesquisa em nível de mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), tendo como tema central o trabalho educativo desenvolvido pelo profissional que atua na educação básica, no cargo de Apoio Administrativo Educacional (AAE) da rede estadual de Mato Grosso, a partir da formação na educação superior.

O texto pesquisa a formação superior do profissional de AAE da escola de educação básica, de modo a compreender se contribui com o trabalho educativo e se fortalece a atuação desse profissional nos espaços de poder na escola. Finalmente, intenciona ressaltar o movimento contraditório nas políticas públicas de formação para o profissional em questão.

ISBN 978-85-86422-72-0

