

PARECER HOMOLOGADO

Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 30/7/2010, Seção 1, Pág.7.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

| | | |
|---|--------------------------|---------------------------------|
| INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica | | UF: DF |
| ASSUNTO: Aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2009, que propõe a elaboração de Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública | | |
| RELATORA: Maria Izabel Azevedo Noronha | | |
| PROCESSO Nº: 23001.000240/2009-46 | | |
| PARECER CNE/CEB Nº: 9/2010 | COLEGIADO: CEB | APROVADO EM: 5/5/2010 |

I – RELATÓRIO

O Conselho Nacional de Educação, no cumprimento de suas funções institucionais, constituiu Comissão Especial que estudou e propõe Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública ou da Área de Serviços de Apoio Escolar. Essa comissão, constituída pela Portaria CNE/CEB nº 6, de 8 de dezembro de 2009, é presidida pelo Conselheiro César Callegari, tendo como relatora a Conselheira Maria Izabel Azevedo Noronha, sendo constituída, ainda, pelos Conselheiros Adeum Hilário Sauer e Francisco Aparecido Cordão.

A sanção pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 6 de junho de 2009, da Lei nº 12.014/2009, que alterou 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, criou inédita oportunidade para que os funcionários da Educação Básica pública sejam reconhecidos e valorizados como integrantes do processo educativo. A construção da identidade profissional do segmento e sua integração à categoria dos profissionais da educação foi também incentivada por outros avanços recentes, resultado de longa luta, entre eles a Resolução CNE/CEB nº 5/2005; a Resolução CNE/CEB nº 2/2009; a Lei nº 11.494/2007 e outras medidas na mesma direção.

De acordo com a decisão do CNE, no processo de formulação das diretrizes foram realizadas três audiências públicas nacionais, nos meses de março, abril e maio, nas Regiões Centro Oeste, Sul/Sudeste e Norte/Nordeste, reunindo os profissionais da educação, gestores educacionais, entidades representativas dos diversos segmentos que compõem as comunidades escolares, Conselhos de Educação e demais interessados para o aprofundamento do debate e recolhimento de propostas e sugestões, de forma que o texto final pudesse contemplar, o máximo possível, todas as necessidades e pontos de vista envolvidos.

Na audiência pública realizada em 3 de maio de 2010, na cidade de Recife, a última da série, foram consolidadas as contribuições anteriores e, ao mesmo tempo, fez-se uma discussão sobre a melhor forma de designar, neste Parecer e no Projeto de Resolução que o acompanha, os profissionais da educação, que são objeto deste trabalho. A partir de sugestão desses profissionais, passamos a utilizar a nomenclatura “funcionários da Educação Básica pública”.

O texto que ora apresentamos, bem como o Projeto de Resolução que o acompanha, são, portanto, resultados deste processo de elaboração coletiva, incorporando as observações,

contribuições e experiências dos conselheiros e de todos aqueles que dele participaram nas audiências públicas nacionais em outros momentos, mas não pretende esgotar a matéria.

O papel dos funcionários da Educação Básica pública no processo ensino-aprendizagem

Para que possamos estabelecer com maior clareza as bases para planos de carreira que venham a contemplar da melhor forma possível as necessidades e direitos dos funcionários dos sistemas públicos de ensino, não podemos deixar de analisar, ainda que de forma sucinta, o papel deste segmento no processo educativo, identificando sua real importância.

Devemos partir da constatação de que o ato de educar não está restrito a transmitir e produzir conhecimentos; também é parte do processo civilizatório; ou seja, pode alterar a forma como os alunos veem o mundo, como eles compreendem a realidade que os cerca e pode também alterar o seu comportamento. Trata-se, portanto, da construção da cidadania em seu sentido mais amplo.

Todos os espaços da escola são espaços educativos e o processo de aprendizagem também se complementa fora da sala de aula, onde o professor desenvolve um papel único e insubstituível. É preciso reconhecer que a educação é um processo coletivo e que, nos demais ambientes escolares ocorrem contínuos momentos de interação entre os funcionários da educação e os estudantes, que contribuem, de forma peculiar e diferenciada, para o processo ensino-aprendizagem e para a formação integral dos alunos. O inspetor de alunos, os funcionários administrativos, a merendeira, o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), guia-intérprete e outros que atuam no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção na Educação Especial, o ajudante geral e todos os que realizam os serviços de apoio são intrínsecos ao processo educativo.

Pensemos, por exemplo, nos tipos de alimentos que serão oferecidos às crianças na escola e no bom uso desses alimentos para o seu desenvolvimento biológico e estímulo para o aprendizado. Veremos que a merendeira não escolherá aleatoriamente os alimentos que serão servidos. Sua atividade deve estar articulada com a intencionalidade do processo pedagógico e à qualidade do processo ensino-aprendizagem naquela escola. Haverá, portanto, no seu trabalho, o reflexo de algo que é próprio do processo educativo, em sua concepção mais ampla: o pensar coletivo, a articulação e a integração entre as diversas atividades que se desenvolvem no interior da escola.

Também o trabalho do inspetor de alunos é intrínseco ao processo ensino-aprendizagem e contribui para a transformação de comportamentos entre os alunos. Ele cumpre um papel educativo, por exemplo, na medida em que utilize sua experiência e seu poder de persuasão para convencer alunos em conflito a resolver suas diferenças de forma civilizada. Isto contribuirá para mudar seus comportamentos, poderá modificar seus valores e terá reflexos no seu aprendizado.

A secretária ou secretário da escola, por sua vez, registra todas as ocorrências do trabalho de professores e alunos na escola e, desta forma, está participando do processo ensino-aprendizagem. A importância desse trabalho aparece com clareza quando, por exemplo, um aluno precisa transferir-se de escola ou um professor vai ser removido. Nesses momentos, cabe à secretária ou secretário da escola fazer todo o levantamento da vida escolar do aluno ou da vida profissional do professor. Hoje estão disponíveis novas tecnologias para o registro escolar, porém o trabalho desse profissional continua essencial, pois é ele quem alimenta o sistema com informações. Destaque-se, aqui, a importância da formação profissional, para que seja possível a todos esses funcionários e funcionárias utilizar da forma mais produtiva possível equipamentos de informática que permitam criar arquivos e pastas em meio eletrônico, dispensando o uso da máquina de datilografia, ainda usada em muitas escolas.

Podemos estabelecer outras inter-relações. O professor de Química ensina e pratica com seus alunos uma série de reações químicas e a merendeira, sem se dar conta, também realiza reações químicas quando prepara a alimentação e isto interfere na nutrição desses alunos e na sua disposição para a aprendizagem; interfere, portanto, na qualidade do ensino. É preciso prover à merendeira as condições para que tome plena consciência do trabalho que realiza, e isto se dá por meio da formação, do aperfeiçoamento e da profissionalização desses trabalhadores.

Repetimos, os funcionários são intrínsecos ao processo educativo; mas não é assim que seu o trabalho aparece. O chamado ajudante geral é um caso típico de desvio de função, visto que esse trabalhador responde ao mesmo tempo por serviços como a manutenção dos jardins, manutenção de equipamentos, pequenos reparos, pinturas e uma série de outras tarefas que, nem sempre, guardam algum nexo entre si.

A especificidade do trabalho dos funcionários da Educação Básica pública

Os funcionários da educação, além de não terem o devido reconhecimento – assim como os professores – não têm identidade com o processo de ensino-aprendizagem, situação que podemos melhor elucidar a partir do seguinte texto de Isaac RUBIN (1980):

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

Por ‘personificação das coisas, Marx entendia o processo através do qual a existência de coisas com uma determinada forma social, capital, por exemplo, capacita seu proprietário a aparecer na forma de um capitalista e manter relações de produção concretas com outras pessoas.

Rubin analisa as relações sociais entre as pessoas no processo de produção capitalista, mas sua análise não está restrita a essa relação. Ela também é desmistificadora no que diz respeito às categorias profissionais. Ela explicita com clareza o que ocorre com os funcionários da educação. A coisa (escola) se torna pessoa e as pessoas se tornam coisas.

Ao analisarmos o ambiente escolar, percebemos que os funcionários da educação não são concebidos como parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, seu trabalho é fundamental para que esse processo se realize. É preciso que o conjunto da sociedade, a começar pela comunidade escolar, perceba com maior clareza que existe uma inter-relação entre o trabalho do professor na sala de aula e o trabalho dos funcionários da educação. No trabalho de cada um desses profissionais há *saberes* e *vivências* que contribuem para o resultado final do processo ensino-aprendizagem, mas esses saberes e vivências precisam ser sistematizados para que possam ser incorporados de forma intencional e integrada ao projeto político-pedagógico da escola.

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

O trabalho desses profissionais é ainda mais relevante na perspectiva da escola que queremos, que é a educação cidadã. O que se deseja é a formação do aluno capaz de atuar na sociedade, de maneira a transformá-la. A formação cidadã é necessária para que os novos

cidadãos possam contribuir na construção de novos valores calcados na solidariedade, tendo em vista que as relações sociais atualmente estabelecidas têm provocado exclusão social e o agravamento, muitas vezes, das disparidades e injustiças já existentes. A educação cidadã busca prover aos alunos uma formação cada vez mais comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Os insucessos e adversidades pelas quais passa a escola pública e o clima de violência aí existente configuram questões no contexto educacional que fazem com que, aos poucos, nós consigamos explicitar o que está escondido, o que não deve aparecer, e ir desmistificando a natureza do trabalho dos funcionários da educação e sua importância para a implementação do projeto político-pedagógico.

A maior presença de funcionários da educação nas escolas, capacitados e nas funções necessárias, contribui para a prevenção da violência escolar e para a melhoria do processo educativo. De que forma? Vejamos, por exemplo, o caso do porteiro (ou guia) da escola. Devidamente capacitado, este profissional teria uma função que iria muito além da tarefa de recepcionar os alunos e professores.

Esse mesmo funcionário poderá contribuir decisivamente para a prevenção da violência ao observar o movimento de pessoas estranhas no entorno da escola, acionando a ronda escolar, a direção ou outras autoridades competentes. Hoje, ninguém percebe tais situações a tempo. Há pouquíssimos funcionários e, não apenas esses, mas também os professores e a direção estão sempre correndo de um lado para outro para darem conta de suas tarefas. A utilização de novas tecnologias e equipamentos para melhorar a segurança das escolas não prescinde da atuação de um funcionário qualificado e comprometido. Um funcionário assim qualificado não apenas vê, mas antevê o fato e ajuda a prevenir situações de violência.

Concepção de gestão democrática

É preciso buscar a implementação de uma administração *reflexiva* nas escolas, na qual, além da consciência prática, representada pela utilização racional dos recursos, o sujeito (individual ou coletivo), se acha consciente da racionalidade do processo e da participação, nele, de sua consciência (PARO, 1990). Significa superar, tanto a prática administrativa *espontânea*, quanto a administração tecnicista das escolas (SAVIANI, 2001). Em outras palavras, tem que haver intencionalidade no ato de educar, em todas as suas dimensões.

Hoje, os cursos de formação de diretores e outros gestores incluem em seus currículos o estudo de modelos organizacionais próprios de empresas privadas, baseados no *fordismo* e o *toyotismo*. O problema não está em estudar e conhecer estes modelos, e sim na transposição linear de princípios e métodos derivados destes modelos empresariais para a gestão da escola pública.

A principal característica do *fordismo* – sistema organizacional dominante na indústria até a década de 1970 – é a de organizar de tal forma a divisão do trabalho dentro de uma empresa, separando completamente projeto e execução, que aquele que produz (o trabalhador) perde a noção da totalidade do processo, ou seja, não tem consciência do significado de seu trabalho no contexto da produção social.

O *toyotismo*, por sua vez, segue outra lógica, instituindo a produção em pequenos grupos, que realizam todo o ciclo de produção, trabalhando de acordo com a demanda. Cada trabalhador, assim, tem maior noção da totalidade do processo produtivo. Mas, por outro lado, acentua-se o controle gerencial da empresa sobre o conjunto, muitas vezes com a colaboração dos próprios trabalhadores, os quais passam a vigiar uns aos outros para assegurar o cumprimento das metas. Este modelo ganhou força em todo o mundo a partir da década de 1970 e também no Brasil, sob a égide da ditadura militar.

Se na própria iniciativa privada, como vimos, os modelos organizacionais evoluíram de acordo com a natureza e finalidades das empresas, passando a trabalhar com novas formas de gestão, nas quais os trabalhadores envolvidos têm que tomar mais consciência do processo produtivo, lamentavelmente na escola pública não se avançou muito nesta direção.

Os modelos gerenciais e organizativos de uma empresa privada garantem a sua racionalidade porque estão de acordo com suas finalidades. Numa fábrica de copos, por exemplo, são produzidas séries de copos iguais, a partir de um mesmo modelo. Mas a escola forma pessoas, não forma séries de pessoas. Assim, conceber o espaço e o funcionamento de uma escola a partir de critérios empresariais cria uma irracionalidade intransponível entre a forma como o trabalho é desenvolvido e os resultados educacionais que se quer alcançar.

A propósito, PARO (2003), afirma: *À diferença das empresas em geral, que visam à produção de um bem material tangível ou de um serviço determinado, imediatamente identificáveis e facilmente avaliáveis, a escola visa a fins de difícil identificação e mensuração.* Para ele, outra especificidade da escola diz respeito a seu caráter de *prestadora de serviços*, que lida diretamente com o elemento humano. *Aí, o aluno não é apenas o beneficiário dos serviços que ela presta, mas também participante de sua elaboração.* A escola, portanto, não produz coisas, ela forma cidadãos.

Uma empresa que fabrica bens materiais pode prever seus resultados de antemão, ajustando resultados quantitativos de acordo com seus interesses. Na educação, isto não é possível. A escola lida com o ser humano, que não pode ser “formatado”. Portanto, o resultado da educação – a formação integral do aluno – é construído no próprio processo educativo e não pode ser predeterminado como um produto.

A escola pública não pode ser gerida a partir de um planejamento tecnocrático, dissociado de sua natureza, finalidades e de seu papel social. O planejamento, na educação, deve ser realizado em consonância com uma concepção democrática de gestão, que não comporta o envio de currículos e planos de trabalho prontos às escolas, mas que, ao contrário, estabelece uma metodologia na qual as atividades de cada unidade escolar ocorrem com a contribuição e a participação de todos os seus segmentos, rompendo com a divisão das funções entre os que tomam as decisões e os que executam a ação.

Os meios (estruturais, administrativos) da escola não podem, nunca, se sobrepor ou ir contra os seus fins. A administração escolar (do ponto de vista burocrático) tem que estar em sintonia com o processo educativo e integrada a ele, de tal forma que o planejamento ocorra de maneira a realizar as suas finalidades.

É desta forma que o trabalho dos funcionários da educação deve encontrar seu papel e sua identidade, para se organizar em consonância com o processo político-pedagógico da escola, e não *apesar* dele ou em *desacordo* com ele. Infelizmente, a incompreensão ainda existente sobre esta inter-relação e sobre a importância do trabalho dos funcionários da educação para a realização integral do processo de aprendizagem, leva à desvalorização e à desqualificação desses trabalhadores e a soluções inadequadas e prejudiciais como, por exemplo, a terceirização desses serviços.

A ausência de concursos públicos para a contratação de funcionários abre caminho à terceirização, pois não há substituição, por meio desse mecanismo, dos profissionais que se aposentam ou o ingresso de novos funcionários para suprir as unidades escolares que são criadas.

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

A terceirização, portanto, institucionaliza a atuação privada no espaço público, estabelece diferenciações profissionais e salariais entre os funcionários públicos e os terceirizados e, objetivamente, aliena e descompromete o serviço de apoio escolar da própria essência daquele espaço público, que é o processo educacional.

É premente, portanto, que se aprofunde a construção de soluções estruturais para a profissionalização desses trabalhadores, tendo em vista a qualidade da formação de nossas crianças e jovens, e um dos principais instrumentos para isto é, sem dúvida, a formulação destas Diretrizes, na perspectiva da elaboração dos planos de carreira destes profissionais, assegurando regras e direitos básicos como acesso por concurso público de provas e títulos; remuneração condigna para todos; desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante; progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional; um programa nacional de formação para os funcionários da Educação Básica pública que propicie formação inicial, formação continuada, bem como a formação continuada no próprio local de trabalho; valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado; jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais; e outros.

O financiamento da educação

O financiamento adequado da educação é condição para que a carreira de seus profissionais atenda às necessidades dos diversos segmentos que atuam no processo educativo e assegure recursos suficientes para prover à população educação de qualidade.

No Brasil essa questão não foi, até o momento, equacionada. Diz o Documento Referencial da Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em Brasília de 28/3/2010 a 1º/4/2010:

Nas últimas décadas, (...), no âmbito das políticas educacionais, destacaram-se, sobremaneira, as modificações de ordem jurídico-institucional.

Após a aprovação da Constituição Federal de 1988, quatro textos legais foram de grande importância para a área educacional: a aprovação da LDB (Lei nº 9.394/96) e do PNE (Lei nº 10.172/01), bem como a instituição do FUNDEF, alterado pela aprovação da Emenda Constitucional nº 53 e da Lei nº 11.494, de 2007, que respectivamente criou e regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos/das Profissionais da Educação (FUNDEB).

(...)

Apesar desses avanços, o debate sobre o financiamento da educação é central e envolve a solução de alguns nós críticos: revisão do papel da União no financiamento da Educação Básica; instituição de um verdadeiro regime de colaboração entre os entes federados; estabelecimento de uma real valorização dos/das trabalhadores/as em educação; definição de referenciais de qualidade para todos os níveis e modalidades de educação/ensino; e definição do papel da educação superior pública no processo de desenvolvimento do País; criação e instituição da Lei de Responsabilidade Educacional e alteração de dispositivos da LRF (sic) que limitam os avanços na área da educação.

Como dissemos no Parecer CNE/CEB nº 9/2009 (Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios) o FUNDEB, alicerçado numa concepção de Educação Básica como processo contínuo e articulado, que se inicia na Educação Infantil e conclui-se no Ensino Médio, foi um

importantíssimo passo no sentido de se construir a superação da atual situação, permitindo a destinação de recursos equânimes para todas as etapas e modalidades da educação.

No mesmo documento, constatamos que o FUNDEB não é uma medida isolada, mas se articula com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos – possibilitando o acesso de centenas milhares de crianças a um estágio educacional importante para seu futuro progresso escolar e com as medidas consolidadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) implementado pelo MEC com o objetivo de tentar equalizar recursos e possibilidades educacionais em todo o país, considerando as debilidades e potencialidades regionais e locais, a partir de uma política de metas projetada para o resgate da enorme defasagem de nossos alunos face aos indicadores internacionais e às necessidades do país. Além da ampliação do conceito de Educação Básica, diz o Parecer CNE/CEB 9/2009, o FUNDEB incorporou a *compreensão da Educação Infantil como uma etapa inicial desse nível de ensino, assumindo caráter educativo e retirando o perfil meramente assistencialista como ocorria anteriormente - embora essa necessidade também tenha que ser atendida, dado o crescente número de mulheres trabalhadoras que não têm onde deixar seus filhos e precisam de creches e pré-escolas.*

Outro avanço muito importante para o financiamento da educação foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que extingue gradativamente a Desvinculação das Receitas da União (DRU) no orçamento da Educação até não ser mais cobrada, em 2011. O fim desta aplicação resulta na disponibilização estimada de R\$ 9 bilhões a mais para a educação neste ano de 2010 e de R\$ 11 bilhões em 2011.

Entretanto, a perspectiva é a necessária implementação do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), definido a partir do custo anual por aluno dos insumos educacionais necessários para que a educação pública adquira padrão adequado de qualidade, o que exige amplo debate sobre todas as condições necessárias ao processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas brasileiras. Registre-se, a propósito, que o Conselho Nacional de Educação aprovou, também em 5 de maio de 2010, o Parecer CNE/CEB nº 8/2010, que normatiza os padrões mínimos de qualidade da Educação Básica nacional de acordo com o estudo do CAQi (Custo Aluno Qualidade Inicial) como referência para a definição do financiamento da educação por parte dos governos da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios. O Parecer segue agora para homologação do ministro da Educação.

Referido Parecer determina os insumos fundamentais para garantir a aprendizagem dos estudantes e, além disso, estabelece os percentuais do PIB (Produto Interno Bruto) *per capita* a serem utilizados anualmente para corrigir o valor do CAQi para cada etapa da Educação Básica: Creche - 39,0%, Pré-Escola - 15,1%, Ensino Fundamental urbano de 1ª a 4ª séries - 14,4% (Educação do Campo - 23,8%), Ensino Fundamental urbano de 5ª a 9ª séries - 14,1% (Educação do Campo - 18,2%) e Ensino Médio – 14,5%. Tais percentuais resultam nos seguintes valores do CAQi, com base no PIB *per capita* de 2008: R\$ 5.943,60 para a Creche, R\$ 2.301,24 para a Pré-Escola, R\$ 2.194,56 para o Ensino Fundamental urbano de séries iniciais (R\$ 3.627,12 para Educação do Campo), R\$ 2.148,84 para o Ensino Fundamental urbano de séries finais (R\$ 2.773,68 para Educação do Campo), e R\$ 2.209,80 para o Ensino Médio.

Com o mesmo objetivo de ampliar os recursos destinados à educação, a CONAE aprovou a meta de um aumento do percentual de investimento para 10% do Produto Interno Bruto até 2014. A CONAE também aprovou que *a política de financiamento da Educação Básica, nos termos de um sistema nacional articulado de educação, deve amparar-se na definição de um Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), construído com a participação da sociedade civil, capaz de mensurar todos os insumos necessários à educação de qualidade, com ênfase no investimento à valorização de todos/as os/as profissionais da Educação Básica.*

Um breve histórico da luta pelo reconhecimento profissional dos funcionários das escolas

Os avanços que hoje se verificam na educação nacional e seus reflexos no processo de valorização dos profissionais docentes e funcionários da Educação Básica pública têm sua origem no processo de redemocratização do nosso país, nos anos 1970-80, finalizando 21 anos de ditadura militar.

Naquele momento, a reorganização social que ocorria em todo o país configurou uma nova organização sindical para os trabalhadores em geral e, sobretudo, para os trabalhadores da educação. Isso se combinou com a ampliação do movimento social em torno da educação e dos demais direitos sociais que se refletiu na consignação de avanços quanto ao direito à educação e à valorização de seus profissionais no texto da Constituição de 1988.

Nesse contexto, a ampliação da abrangência da representação da então Confederação dos Professores do Brasil (CPB), passando a denominar-se Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), contribuiu para o rompimento da barreira que separava professores dos demais profissionais da educação e para a superação da visão de que os professores eram diferentes dos demais trabalhadores, inclusive da educação, o que dificultava o diálogo e a integração entre os diversos segmentos que compõem os profissionais da educação.

Isso criou entre os professores e demais profissionais da educação um contexto mais favorável ao reconhecimento dos professores e dos funcionários da educação como parte da mesma categoria de profissionais da educação. Tal ambiente propiciou aos funcionários da educação a obtenção paulatina de conquistas em alguns Estados (como Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pernambuco, Piauí, Rondônia, além de São Paulo/Capital), criando condições para que fosse também possível avançar em nível nacional.

Foi, por exemplo, a partir dos cursos de formação profissional de nível médio nos Estados do Acre e de Mato Grosso que se estabeleceram as condições para que fosse criado, no âmbito do Ministério da Educação, o Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Profucionário).

A experiência de Mato Grosso, realizando cursos que integraram conteúdos pedagógicos e técnicos, deu o suporte fundamental para que o Conselho Nacional de Educação editasse a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, criando a 21ª Área de Educação Profissional (Serviços de Apoio Escolar).

Mas o salto de qualidade que permitiu que entrássemos em um novo momento deste processo, chegando ao atual estágio de debate e elaboração das Diretrizes para os planos de carreira e de remuneração dos funcionários da Educação Básica pública encontra-se na Lei nº 12.014/2009, de autoria da senadora Fátima Cleide, que altera o artigo 61 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

Art. 1º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da Educação 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 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 capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (NR)

(...)

A partir dessa Lei, ficam abertas novas perspectivas para os funcionários da Educação Básica, que serão agora incentivados a buscar formação técnica em sua área de atuação e graduação em Pedagogia, na medida em que a nova legislação possibilita o seu reconhecimento como profissionais da educação escolar, desde que devidamente habilitados, tanto em nível médio como superior, considerando os itinerários formativos destes profissionais como técnicos, tecnólogos, bacharéis. A Lei nº 12.014/2009 cria, assim, novas bases para o reconhecimento social e a construção da carreira desse segmento.

Nesse sentido, o Documento Referência da CONAE, que foi debatido nas conferências municipais, intermunicipais e estaduais em todo o Brasil, aponta:

Para a valorização dos profissionais da educação, é fundamental implementar políticas que reconheçam e reafirmem tanto a função docente como a dos demais profissionais ligados ao processo educativo, valorizando sua contribuição na transformação dos sistemas educacionais, considerando-os como sujeitos e formuladores de propostas e não meros executores.

E, ainda:

Também muito importante é a valorização dos profissionais da educação por meio da reformulação das Diretrizes Nacionais de Carreira, da implantação e implementação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários, elaborado com a sua participação paritária, considerando promoção, progressão e titulação como critérios automáticos de desenvolvimento na carreira, garantindo o pagamento, por parte dos entes federados, das despesas advindas de sua formação e qualificação.

Reconhecimento, valorização, formação e carreira

O processo mais efetivo de reconhecimento e valorização dos funcionários da Educação Básica pública ganhou impulso com o debate promovido pelo Ministério da Educação, em 2004, que deu origem ao programa Profucionário e, também, motivou a solicitação do Secretário de Educação Básica do MEC, na gestão do então Ministro da Educação, Tarso Genro, ao Conselho Nacional de Educação para a oferta de cursos técnicos e de inclusão de uma área específica de educação.

A solicitação do MEC levou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a aprovar a Resolução CNE/CEB nº 5/2005, que incluiu nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 4/99, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar.

Nos termos do Parecer CEB/CNE nº 16/2005 (Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar), que embasa a Resolução, as

funções de secretaria escolar, alimentação escolar, multimeios didáticos e infraestrutura dão origem às habilitações profissionais mais correntes na área, assim como estabelece, entre as competências profissionais do técnico da área, “reconhecer e constituir identidade profissional educativa em sua ação nas escolas e em órgãos dos sistemas de ensino”. Isto significou, na verdade, o estabelecimento de bases legais para a profissionalização e as condições para o estabelecimento dos processos formativos.

Com base no Parecer, o Ministério da Educação criou o Profuncionário, que oferece oportunidades de formação destes trabalhadores, em nível médio, nas áreas de Gestão Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos e Meio Ambiente e Manutenção da Infraestrutura Escolar, contribuindo assim para a sua profissionalização. Registre-se, a propósito, que foi a partir de matriz contida no livro “Funcionários de Escolas Públicas: Educadores Profissionais ou Servidores Descartáveis”, do professor João Antônio Cabral de Monlevade, ex-dirigente da CPB (precursora da CNTE) e ex-conselheiro da Câmara de Educação Básica do CNE, que se construiu a proposta do Profuncionário.

A criação da 21ª Área Profissional e o Profuncionário cumprem um papel importante no itinerário formativo dos funcionários da educação. A alteração estrutural que conduz à profissionalização dos funcionários da educação, como já assinalamos, é a Lei nº 12.014/2009. Não podemos, contudo, deixar de explicitar a importância da iniciativa do deputado federal Carlos Abicalil ao propor o Projeto de Lei nº 1.592/2003, que estabelece os princípios e as diretrizes dos planos de carreira para os profissionais da Educação Básica pública. Merece menção, também, outra iniciativa do Deputado Carlos Abicalil: o Projeto de Lei nº 6.206/2005, que inclui os funcionários das escolas entre as categorias de trabalhadores que devem ser consideradas como profissionais da educação.

Embora positivo, o Profuncionário ainda está aquém da demanda, tendo em vista, por exemplo, que os Estados de São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Rio de Janeiro e o Distrito Federal a ele ainda não aderiram. Por outro lado, é necessária uma revisão dos módulos, oferecimento de maior número de vagas e de cursos, criando assim mais e melhores possibilidades de profissionalização e maior contribuição dos funcionários para o aprimoramento da educação pública. Além disso, é preciso lutar para que ele se torne política pública permanente.

Ao abrir a possibilidade da inclusão dos funcionários na categoria dos profissionais da educação, desde que habilitados em nível médio ou superior, a Lei nº 12.014/2009, já citada, aponta a formação como o caminho para a profissionalização do segmento, abrindo a possibilidade de construção de seu plano de carreira ou de sua incorporação aos dispositivos dos planos de carreira do magistério, conforme o que prevê o artigo 2º, § 2º da Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

Art. 2º - (...)

§ 2º Os entes federados que julgarem indispensável a extensão dos dispositivos da presente Resolução aos demais profissionais da educação, poderão aplicá-los em planos de carreira unificados ou próprios, sem nenhum prejuízo aos profissionais do magistério.

É fundamental superar qualquer entendimento de separação no processo educativo entre “atividades fim” e “atividades meio”. Nesse sentido, a formação de todos os profissionais da educação é fator determinante para assegurar a qualidade do processo. Deve ser destacada, assim, a iniciativa da Senadora Fátima Cleide de apresentar substitutivo ao Projeto de Lei nº 280/2009, que tramita no Congresso Nacional. Entre outros pontos, o substitutivo altera o artigo 62 e seguintes da LDB para aí incluir, juntamente com os docentes,

a formação inicial e continuada dos funcionários da educação, como uma decorrência do disposto na Lei nº 12.014/2009.

A construção da carreira

Há muitos sistemas de ensino (como, por exemplo, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Paraíba, Rio de Janeiro, Roraima, Sergipe, Tocantins), nos quais os funcionários de escolas sequer são vinculados ao setor educacional e são, muitas vezes, admitidos sem qualquer processo público de seleção. A não existência de regulamentação e de parâmetros legais para a configuração desta profissão, deu margem a todo o tipo de distorção, tornando letra morta medidas como as do CNE que dizem respeito à profissionalização destes trabalhadores, razão pela qual se torna necessário desenvolver uma luta efetiva para que a Lei nº 12.014/2009 não se torne, também, letra morta.

O artigo 206 da Constituição Federal estabelece, em seu inciso V, como princípio do ensino brasileiro a *valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas*. Entretanto tais condições estão longe de ser realidade em grande parte dos sistemas de ensino, inclusive no caso do magistério. No mesmo artigo 206, em seu parágrafo único, está dito que a *lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da Educação Básica e sobre a fixação de prazo para elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios*.

Embora a Lei nº 12.014/2009 tenha alterado a LDB, permitindo que os funcionários sejam considerados profissionais da educação mediante a formação exigida, tal direito terá que efetivar-se no âmbito de cada sistema de ensino.

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

Hoje, como já vimos, o advento da Lei nº 12.014/2009, combinado com outras iniciativas já citadas (Diretrizes Nacionais Para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério; criação da 21ª Área Profissional; Programa Profuncionário; PL nº 1.592/2003), cria condições para a análise sobre a abrangência das Diretrizes Nacionais de carreira, as quais se voltam para o reconhecimento de todos os profissionais da educação.

Quando debatemos as Diretrizes Nacionais para a Carreira do Magistério, concluímos que não estamos tratando tão-somente da questão salarial, duração da jornada de trabalho, evolução funcional. *Discutir a carreira do magistério significa examinar todas as interfaces do processo educacional. Em que pese todos os avanços que se possa ter em termos de estrutura e infraestrutura na escola pública, se o ser humano que nela estuda e trabalha não tiver suas necessidades atendidas, ela não alcançará o êxito esperado pela sociedade. É preciso recuperar a escola como processo de humanização. O ofício do professor é único, humano, e, como tal, precisa ser apoiado e reconhecido*. Nesse sentido, esse mesmo raciocínio tem que ser considerado para os demais profissionais da educação.

A carreira dos profissionais da educação deve ser *aberta*, o que significa possibilitar a cada um de seus integrantes a evolução salarial dentro de suas próprias funções. Na medida em que se eliminem os limites intermediários entre os cargos e funções, permitir-se-á que todos tenham a possibilidade de atingir o mesmo padrão final. Isto poderá evitar, por um lado,

que excelentes profissionais tenham que deixar o trabalho que realizam para ocupar outras funções, movidos apenas pela necessidade de melhoria salarial e, por outro lado, assegurará que todas as funções sejam ocupadas por profissionais que possuam verdadeira aptidão para o seu exercício.

Assim, é necessário correlacionar a carreira profissional dos educadores com as políticas de gestão democrática, financiamento, currículo, formação, avaliação e às condições de trabalho necessárias para que a escola cumpra sua função social. A mesma lógica se aplica aos funcionários.

Pelo exposto, propomos a elaboração das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública, onde sejam debatidos os mesmos conceitos e concepções das Diretrizes Nacionais para os planos de carreira do magistério, considerando as especificidades do segmento.

Para tanto, apresentamos o Projeto de Resolução que segue anexo, destacando, antes, alguns de seus aspectos mais importantes.

Carreira e gestão democrática

A escola é, por excelência, espaço de formação da cidadania e, por isso, a gestão escolar deve ser estruturada sobre princípios humanistas. Como já dissemos no parecer CNE/CEB nº 9/2009, o papel social da escola, a natureza do trabalho que ali se desenvolve e sua significativa contribuição para o exercício da democracia fundamenta e exige a gestão democrática da escola, por intermédio da democratização da escolha dos dirigentes, implementação e livre funcionamento dos conselhos de escola e demais instâncias de participação de toda a comunidade na concepção e implementação do projeto político-pedagógico coletivamente construído.

Como espaço de pluralismo de ideias, onde o saber adquirido é um instrumento de formação da consciência, predominando a ideia de liberdade, a escola deve ser essencialmente democrática, onde os Conselhos de Escola tenham liberdade para elaborar e gerir o projeto político-pedagógico, com envolvimento de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar.

Nesse contexto, deve estar assegurada a participação dos funcionários da educação na gestão escolar para que possam exercer sua cidadania também internamente à unidade de ensino, como integrantes do processo educativo.

O assunto está tratado no artigo 5º, Inciso XII do Projeto de Resolução, determinando que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem manter em legislação própria a regulamentação da gestão democrática do sistema de ensino, da rede e das escolas, fixando regras claras para a designação, nomeação e exoneração do diretor de escola dentre os ocupantes de cargos efetivos das carreiras do Magistério e dos profissionais da educação, com a participação da comunidade escolar no processo de escolha do seu diretor.

O acesso à carreira

O concurso público de provas e títulos é a norma constitucional que assegura a forma mais justa de ingresso dos trabalhadores do setor público. No caso específico dos profissionais da educação, isto tem relação direta com a qualidade de ensino, na medida em que permite constituição de um corpo de servidores qualificado para assegurar a continuidade do correto atendimento às necessidades da comunidade escolar e do sistema de ensino, independentemente das mudanças de governo. Por isto, o Projeto de Resolução anexo reafirma em seu artigo 4º, inciso II que esta é a forma de ingresso à carreira dos funcionários da Educação Básica pública.

Como já assinalamos anteriormente, a ausência de concursos públicos periódicos para a contratação de funcionários abre caminho à terceirização de seus serviços, criando uma situação que institucionaliza a atuação privada no espaço público e comprometendo o processo educacional.

É preciso, portanto, que os sistemas de ensino estabeleçam dispositivos que garantam a realização de concursos públicos para provimento dos cargos de funcionários das escolas públicas sempre que a vacância no quadro permanente destes profissionais alcance o percentual de 10% conforme a legislação nacional e local e a critério de colegiado da respectiva rede de ensino, ou após passados 4 (quatro) anos do último concurso, como previsto no artigo 5º, inciso III, do Projeto de Resolução anexo.

Considerando a atual situação, na qual em muitas redes de ensino é elevada a quantidade de funcionários da educação que não são servidores públicos e sim profissionais terceirizados, a resolução prevê no seu artigo 9º (Disposições Transitórias) que os entes federados poderão, nos 10 primeiros anos de vigência da resolução, aplicar paulatinamente o limite a que nos referimos no parágrafo anterior para que seja obrigatória a realização de concursos públicos para o provimento dos cargos e empregos públicos que compõem a carreira dos funcionários da Educação Básica pública.

Em consonância com o exposto no parágrafo anterior, o CNE, sem ultrapassar sua competência mas dividindo com os entes federados sua experiência, sugere que, no primeiro ano, seja admitido um percentual de 20% (vinte por cento) dos cargos e empregos públicos vagos ocupados por funcionários não concursados, sendo este limite reduzido em um ponto percentual a cada ano, até que, passados os dez anos previstos nas disposições transitórias, o limite fixado pela resolução seja atingido.

Cabe aos entes federados assegurar a vinculação destes profissionais à escola, por meio de concurso público vinculado à instituição de mecanismos que assegurem a possibilidade de opção pela dedicação exclusiva a um único local de trabalho, conforme prevê o inciso IX do artigo 4º do Projeto de Resolução anexo. Para tanto, os sistemas de ensino devem debater a implementação de incentivos à dedicação exclusiva, como, por exemplo, benefícios salariais diferenciados e jornadas de trabalho específicas, compostas em apenas um local de trabalho.

Carreira, formação inicial e formação continuada no próprio local trabalho

A formação é a chave para a construção da identidade profissional e da carreira dos funcionários da Educação Básica pública. Ela está na base da Lei nº 12.014/2009, que alterou o artigo 61 da LDB e abriu um novo capítulo na trajetória destes profissionais e deve merecer a máxima atenção de todos os sistemas de ensino. Os entes federados, neste sentido, devem assegurar não apenas o incentivo, o reconhecimento e a valorização da formação inicial mas, também, garantir todas as condições para a efetivação de programas permanentes de formação continuada no próprio local de trabalho, de forma integrada à jornada de trabalho.

Tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos funcionários da educação precisam contemplar, para além das especificidades de cada função, conteúdos e metodologias que permitam assegurar, no processo educativo, a dimensão humana que deve ser a essência da relação entre todos os partícipes da educação, no sentido amplo e abrangente como a concebemos e que está presente neste parecer.

A exemplo do que dissemos também sobre a formação docente, acreditamos que formação continuada dos funcionários da educação deve ter como objetivo o desenvolvimento profissional, indissociável de seu desenvolvimento pessoal, devendo ocorrer de forma articulada e integrada com a prática de cada um no contexto do processo educativo.

Para que isto seja possível, todos os entes federados devem assegurar uma proporção da jornada de trabalho dos funcionários da Educação Básica para o desenvolvimento de atividades formativas que possam conduzir à melhoria de seu exercício profissional e a seu crescimento. É fundamental, por outro lado, que este processo possa ocorrer de forma continuada no próprio local de trabalho.

A iniciativa do atual ministro da Educação, Fernando Haddad, de implementar o Profuncionário e o plano nacional de formação, abrangendo universidades públicas, demais instituições públicas de ensino superior e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS) contribuirá para reduzir a distância hoje existente em relação às escolas públicas, por meio de convênios com as redes de Educação Básica pública para a formação continuada no próprio local de trabalho. Isto possibilitaria, resguardada a autonomia dos entes federados, avançarmos na indissociável relação entre teoria e prática, hoje muito distanciadas.

O ideal é que as universidades públicas e agências de formação, no desenvolvimento de sua atividade formadora, inicial e continuada, acompanhem e contribuam com a prática educativa da escola pública, estando presente em seu interior em todos os momentos, tempos e espaços que possam ser criados em decorrência da adequada composição da jornada de trabalho.

Dessa forma, o Projeto de Resolução anexo trata da formação inicial e continuada dos funcionários da educação no artigo 5º, incisos XIII, XIV, XV, XVI e XVII, apresentando diretrizes para que os sistemas de ensino assegurem a estes profissionais condições objetivas para que possam ter acesso a programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional, inclusive em pós-graduação, com licenciamento remunerado para esse fim, universalização das exigências mínimas de formação para o exercício da profissão, concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada.

A formação dos funcionários da Educação Básica pública também é objeto das disposições transitórias do Projeto de Resolução anexo, que estabelece, para os próximos dez anos, as exigências mínimas de formação e as condições para o provimento nos cargos e empregos públicos que compõem a carreira.

Ao mesmo tempo, o inciso X do artigo 4º do Projeto de Resolução estabelece que um dos princípios dos planos de carreira deve ser a integração dos sistemas de ensino às políticas nacionais de formação para os profissionais da educação, com o objetivo de melhorar a qualificação e de suprir as carências de habilitação profissional na educação.

Progressão na carreira e avaliação para o desempenho profissional

Embora pouco executada pelos sistemas de ensino, a avaliação com vistas à melhoria do desempenho profissional tem sido um assunto recorrente em todas as discussões e debates que se fazem em relação à qualidade do ensino e à valorização salarial e profissional dos trabalhadores da educação.

Sobretudo em relação ao magistério, alguns entes federados têm implementado modelos de avaliação que, muitas vezes, se resumem à aplicação de provas de conhecimento, cujos resultados podem determinar o acesso ou não a benefícios salariais.

Mas, como já assinalamos no Parecer CNE/CEB nº 9/2009: *Há os que creem numa melhor eficácia da avaliação a partir de elementos que considerem o trabalho coletivo, as condições objetivas do trabalho individual, a interação com os critérios de formação continuada, a participação dos profissionais na elaboração e execução do projeto pedagógico da escola, conforme estabelece a LDB, dentre outras variáveis.*

Na audiência pública nacional, realizada na cidade de Recife, no dia 3 de maio de 2010, fomos alertados por uma das participantes que a expressão “avaliação de desempenho”, que usualmente vínhamos utilizando, não expressa adequadamente a nossa concepção de

avaliação relacionada à melhora do exercício profissional. Avaliação de desempenho denota apenas a avaliação do trabalho já executado. A terminologia que passamos a utilizar, “avaliação para o desempenho profissional”, traduz melhor a nossa concepção de processo avaliatório. Isto demonstra como uma aparentemente simples mudança de preposição pode alterar o sentido de uma expressão e afirmar de forma mais clara um conceito correto.

Consideramos que a avaliação para o desempenho profissional deve se constituir em um momento de avaliação, pelos profissionais da educação, das políticas implementadas pelos entes federados, para que possam ser extraídos os elementos necessários à melhoria do processo ensino-aprendizagem em todos os seus aspectos. Cada profissional, portanto, deve situar o seu próprio trabalho dentro desta perspectiva geral, assim como os gestores precisam levar em conta, ao realizar a avaliação de seus subordinados, as condições objetivas e subjetivas na qual o trabalho é desenvolvido e que, em grande parte, condicionam seus resultados.

A avaliação do sistema de ensino, com a participação dos funcionários da educação, deve promover o auto-conhecimento institucional e oferecer referenciais para a (re)definição de políticas educacionais que, levando em conta as causas dos resultados alcançados, reafirmem o compromisso com a qualidade da educação, atualizando e/ou redefinindo de forma coletiva as metodologias, objetivos e metas do sistema.

Por outro lado, é importante assegurar não apenas a evolução na carreira pela via acadêmica, contemplando os profissionais que obtenham titulação acadêmica superior àquela exigida para o exercício do cargo que ocupa. Mas é preciso, também, que os entes federados prevejam nos planos de carreira a evolução pela via não acadêmica, através da qual são contemplados os funcionários da educação que realizam cursos de aperfeiçoamento e atualização profissional e participam de estudos e outras atividades consideradas relevantes para a melhoria da qualidade de seu trabalho, permitindo-lhes evoluir dentro do mesmo nível de formação exigido ao exercício do cargo.

É com base nestes e outros pressupostos que o Projeto de Resolução anexo aborda a avaliação para o desempenho profissional vinculada à progressão dos profissionais na carreira do magistério, conforme é estabelecido nos incisos XVIII, XIX e XXI do artigo 5º do referido Projeto de Resolução.

Observações finais

Educação pública de qualidade passa pelo reconhecimento, profissionalização e valorização de todos os agentes que são parte integrante do processo educativo. Neste momento, estão reunidas condições para que possamos avançar neste processo, agora em relação aos funcionários da educação, segmento essencial para que a escola pública corresponda ao que dela espera a sociedade.

Assim, neste Parecer, reunimos reflexões e elementos que embasam o Projeto de Resolução que apresentamos a seguir, que estabelece as diretrizes fundamentais para planos de carreira que possam assegurar aos funcionários das escolas de Educação Básica de todo o país o atendimento de seus anseios, refletindo-se a conquista desses direitos em mais qualidade na educação brasileira.

É o nosso Parecer.

II – VOTO DA RELATORA

Em vista do exposto, propõe-se a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Carreira dos Funcionários da Educação Básica Pública na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília, (DF), 5 de maio de 2010.

Conselheiro Maria Izabel Azevedo Noronha – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, 5 de maio de 2010

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

Conselheiro Mozart Neves Ramos – Vice-Presidente

Referências bibliográficas:

CNE. Resolução nº 5/2005. Parecer CNE/CEB nº 16/2005. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar. Brasília/DF: MEC, 2005.

CNTE. Funcionários de Escola: Identidade e Compromisso. Cadernos de Educação. Brasília/DF: CNTE, 2007

CNE. Resolução nº 2/2009 e Parecer CNE/CEB nº 09/2009. Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília/DF: MEC, 2005.

CNTE. Funcionários de Escola, educadores de fato e de direito. Brasília/DF: CNTE, 2009.

CNTE. A trajetória e os desafios da profissionalização dos funcionários de escola. Brasília/DF: CNTE, 2009.

MEC: Secretaria de Educação Básica. Conselho escolar e a valorização dos trabalhadores em Educação. Brasília/DF: MEC, 2006.

MEC: Documento Referência – Conferência Nacional de Educação. Brasília/DF: MEC, 2009.

MEC: Documento Base – Conferência Nacional de Educação. Brasília/DF: MEC, 2010.

PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar – Introdução crítica. 15ª edição. Cortez Editora. São Paulo/SP: 2003.

RUBIN, Issac Ilich. A Teoria Marxista do Valor. São Paulo/SP: Brasiliense, 1980. p. 35.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 34a. ed. Revisada. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

TAVARES, T. M. e Trojan, R. M. O funcionário escolar como educador: formação dos trabalhadores em educação da rede estadual de ensino do Paraná *in* Revista Em Extensão. Uberlândia/MG: Edufu, 2007, p. 58-70.