UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSSELINI DINIZ BARBOSA RIBEIRO

Da luta política à política pública: proposição e materialização de políticas de formação para os funcionários da educação básica

GOIÂNIA
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[ ] Dissertação [x] Tese

2. Nome completo do autor

ROSSELINI DINIZ BARBOSA RIBEIRO

3. Título do trabalho

DA LUTA POLÍTICA À POLÍTICA PÚBLICA: PROPOSIÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA OS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: **a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;- Publicação como capítulo de livro; - Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **ROSSELINI DINIZ BARBOSA RIBEIRO**, **Discente**, em 23/08/2021, às 15:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Luiz Fernandes Dourado**, **Usuário Externo**, em 27/08/2021, às 09:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2297683** e o código CRC **C7D94855**.

Referência: Processo nº 23070.041569/2021-30 SEI nº 2297683

ROSSELINI DINIZ BARBOSA RIBEIRO

Da luta política à política pública: proposição e materialização de políticas de formação para os funcionários da educação básica

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Área de concentração: Educação
Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação.

Orientador: Professor Doutor Luiz Fernandes Dourado

GOIÂNIA
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ribeiro, Rosselini Diniz Barbosa
Da luta política à política pública [manuscrito] : proposição e materialização de políticas de formação para os funcionários da educação básica / Rosselini Diniz Barbosa Ribeiro. - 2021.
CCCLXX, 370 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2021.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Política educacional. 2. Formação em nível superior. 3. Funcionários da educação. 4. Profuncionário. 5. Profissionalização. I. Dourado, Luiz Fernandes, orient. II. Título.

CDU 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **40** da sessão de Defesa de Tese de **ROSSELINI DINIZ BARBOSA RIBEIRO** que confere o título de **Doutora** em **Educação**, na **área de concentração em Educação.**

Aos **dezessete dias de agosto de dois mil e vinte e um (17/08/2021)**, a partir das **14:30h**, em plataforma virtual no link público de acesso https://meet.google.com/mta-apka-cve realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"DA LUTA POLÍTICA À POLÍTICA PÚBLICA: PROPOSIÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA OS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA"**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador Profº. Drº. **Luiz Fernandes Dourado (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **UFRJ**, com a participação de demais membros da Banca Examinadora: Profº. Drº. **Erasto Fortes Mendonça (UNB)**, doutor em **Educação** pela **Unicamp** – membro titular externo, Profº. Drº. **João Antonio Cabral de Monlevade (UNB)**, doutor em **Educação** pela **Universidade Estadual de Campinas** - membro titular externo, Profª. Drª. **Karine Nunes de Moraes (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **Universidade Federal de Pernambuco** – membro titular interna e Profª Drª. **Lúcia Maria de Assis (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG** – membro titular interna. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. A Banca Examinadora destacou a qualidade da Tese e indicou a sua publicação. Proclamados os resultados pela Profº. Drº. **Luiz Fernandes Dourado**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos dezessete dias de agosto de dois mil e vinte e um.

Banca Examinadora:

Profº. Drº. Luiz Fernandes Dourado

Profº. Drº. Erasto Fortes Mendonça (UNB)

Profº. Drº. João Antonio Cabral de Monlevade

Profª. Drª. Karine Nunes de Moraes

Profª Drª. Lúcia Maria de Assis

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **Joao Antonio Cabral de Monlevade**, **Usuário Externo**, em 18/08/2021, às 16:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **ERASTO FORTES MENDONÇA**, **Usuário Externo**, em 18/08/2021, às 16:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Lúcia Maria De Assis**, **Professor do Magistério Superior**, em 18/08/2021, às 17:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Luiz Fernandes Dourado**, **Usuário Externo**, em 18/08/2021, às 19:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Karine Nunes De Moraes**, **Professor do Magistério Superior**, em 20/08/2021, às 08:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2289096** e o código CRC **0A1437C9**.

Referência: Processo nº 23070.041569/2021-30 SEI nº 2289096

À querida colega Wânia Elias Vieira de Oliveira, da 16ª Turma de Doutorado do PPGE/UFG, *in memoriam.*

Aos funcionários da educação básica que, no desempenho de suas funções, reiteram o compromisso com a defesa da escola pública, gratuita, democrática, inclusiva e de qualidade para todos e aos que lutam pela valorização desses profissionais.

AGRADECIMENTOS

Apesar dos dias difíceis vividos nos anos de 2020 e 2021 em função da crise sanitária mundial e dos diversos acontecimentos políticos e econômicos ocorridos no País, é importante agradecer a todos que contribuíram e me fortaleceram durante o processo de elaboração desta tese.

A Deus, pela vida e proteção.

Aos meus pais e à minha madrinha por me ensinarem que o amor também se expressa no ato de cuidar.

Ao meu grande companheiro e esposo, Marco.

Aos meus filhos Marco Antônio, Isabela Rosselini e Isadora Cristina, o melhor de mim, e meu maior orgulho. Obrigada por manterem a união e a alegria durante a pandemia, suavizando o dia a dia. Esse difícil período reforçou os nossos vínculos de lealdade, cumplicidade e proteção, o verdadeiro sentido de família.

Ao meu orientador, prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado, pelo acolhimento no Doutorado, pelo incentivo, apoio em todos os momentos do meu processo formativo, pelo reconhecimento de todo o esforço e dedicação empreendidos no desenvolvimento deste estudo, mas, principalmente, pelo compromisso incansável em defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade social para todos. Para além da orientação segura e precisa, a tranquilidade, de quem conhece o percurso e o tempo necessários para a produção de um trabalho acadêmico, foi fundamental para meu amadurecimento. A você, prof. Luiz, todo o meu carinho, admiração e gratidão.

Ao Prof. Dr. João Antonio Cabral de Monlevade, pela luta política em prol da valorização dos profissionais da educação e, em especial, pelo compromisso de vida com a profissionalização dos funcionários da educação básica em nível médio e superior. Sou muito grata por sua generosidade, pelas conversas, pelo incentivo, pelas sinalizações, pelas várias vindas a Goiânia, pelo compartilhamento de livros e editoriais. O acompanhamento em todo o percurso da pesquisa foi enriquecido com as preciosas contribuições na banca de qualificação e na defesa. Não há palavras para externar minha admiração e agradecimento.

À professora Lúcia Maria Assis, pelo profissionalismo e competência na atuação como docente no PPGE/UFG e no período em que esteve na coordenação do programa. Sua militância em defesa da educação e do país em tempos tão difíceis nos inspiram a seguir na luta pela

democracia, inclusão e justiça social. Sou muito grata às palavras de incentivo e às precisas contribuições na qualificação e na defesa.

Ao professor Erasto Fortes Mendonça, pela leitura atenta, cuidadosa e detalhista, pelas sugestões de autores e obras, pelas reflexões e questionamentos na qualificação e na defesa da tese, visando o aprimoramento e aprofundamento analítico do texto.

Aos professores do PPGE/UFG, por suscitarem o debate durante os eventos institucionais e, em especial, às professoras Maria Margarida Machado e Daniela da Costa Britto Pereira Lima e aos professores João Ferreira de Oliveira e Ricardo Teixeira, por partilharem saberes nas disciplinas ministradas e pela disponibilidade em auxiliar, sinalizar e propor possibilidades para as questões demandadas. Aos servidores técnico-administrativos do PPGE/UFG por serem sempre solícitos às muitas demandas dos estudantes.

A Cacau Pereira (Sebastião Carlos Pereira Filho), sindicalista e pesquisador, por ter compartilhado as Resoluções de Congresso da CNTE, durante uma visita à Goiânia.

A todos os atores participantes da pesquisa que, gentilmente, responderam aos questionários encaminhados e se colocaram à disposição para prolongar o diálogo.

Às minhas colegas do PPGE/UFG, Lorena, Daniela, Juliane, Aline Fagner, Diana, Cida, Elka, Marina, Pollyana, por partilharem conhecimentos, sentimentos e pela companhia durante as viagens para os eventos acadêmicos. Aos demais colegas do Programa, pela solidariedade, reflexões e disponibilidade em compartilhar livros, informações e contatos. Em especial, à Angelina, nossa "fada dos livros", colega do Programa que disponibilizou PDFs de inúmeras obras, localizadas em bases de dados disponíveis na *web*.

Aos colegas dos grupos de pesquisa GEaD e Kadjót, pelos estudos e produções coletivas. Em especial, às suas respectivas líderes, Profa. Dra. Daniela Lima e Profa. Dra. Joana Peixoto, pela inspiração, compromisso e criticidade.

Aos meus colegas de trabalho da Diretoria de Educação a Distância (DEaD-IFG), pela disponibilidade em suprir a minha ausência no cumprimento das atividades profissionais, sobretudo, no período da pandemia em que as demandas aumentaram exponencialmente.

Ao Instituto Federal de Goiás (IFG) por me conceder licença para a realização do Doutorado, sem a qual não conseguiria me dedicar integralmente ao desenvolvimento desta pesquisa.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

[...] atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança não basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.

Paulo Freire

RESUMO

RIBEIRO, Rosselini Diniz Barbosa. **Da luta política à política pública:** proposição e materialização de políticas de formação para os funcionários da educação básica. 370 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

Este estudo possui como tema as políticas de formação para os funcionários da educação básica. Seu principal objetivo é analisar o processo de proposição e materialização da formação, reconhecendo seus limites e potencialidades, especialmente, em nível superior. Articulado a este movimento analítico, objetiva-se inventariar e analisar as políticas de formação para os funcionários da educação; identificar as causas para a descontinuidade da formação em nível médio (Profuncionário); analisar as regulamentações como esforços propositivos para a construção das políticas; conhecer e analisar as metas e estratégias para a proposição da política nacional de formação nos planos nacionais e estaduais de educação e, por fim, analisar as experiências isoladas para a materialização do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares e Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho. Trata-se de pesquisa bibliográfica, documental, empírica, qualitativa e de análise de dados administrativos. Para tanto, as categorias analíticas – sindicalização, profissionalização, proposição e materialização – orientaram a construção desta tese, estruturada em quatro seções, a saber: a organização sindical dos profissionais da educação, a construção da política de formação, os funcionários da educação nos PNEs e PEEs e a materialização da formação em nível superior. Essas categorias se apoiam teoricamente nos estudos de Vicentini e Lugli (2009), Dal Rosso, Cruz e Rêses (2011), Monlevade (2001, 2014a, 2014b, 2019a, 2020), Antunes (2018), Ball (2006, 2012, 2015, 2016), Mainardes (2006, 2018), Afonso (2003), Burton (2014), Saviani (2010, 2016, 2017), Dourado (2010, 2017), Assis (2015), entre outros. O estudo faz uma análise histórica da luta política e da trajetória para a construção da identidade dos funcionários da educação básica, por meio dos embates da constituição da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), focalizando a profissionalização como bandeira de luta da entidade sindical, condição precípua para a valorização da categoria. Na esteira desse movimento, esta tese demonstra o papel dos atores políticos, institucionais e sindicais, ao assumirem a defesa de uma agenda política para a categoria e na construção de instrumentos legais e normativos para a proposição da política de formação para os funcionários da educação, as políticas de formação nos planos nacionais e estaduais de educação e, em menor densidade, demonstra a descontinuidade da política de formação em nível médio para os funcionários da educação e a materialização das poucas ofertas de cursos de formação em nível superior por iniciativas da CNTE em parceria com suas filiadas e Instituições de Ensino Superior (IES). A aprovação de instrumentos normativos constitui importante marco para a agenda de luta da categoria e fundamental para a proposição de políticas de formação, todavia se demonstram insuficientes para sua materialização como política de Estado, tendo em vista a imprevisão de ações, programas e projetos nos Planejamentos Estratégicos Institucionais do MEC (PEI-MEC). Assim, constata-se que a falta de centralidade de metas e estratégias do PNE 2014-2024 direcionada à formação de funcionários como política de Estado, os cortes no financiamento para a oferta do Profuncionário e a instituição de uma outra lógica formativa promovem a descontinuidade das políticas de formação em nível médio para os funcionários da educação e reduz a materialização de importantes iniciativas para a oferta de cursos de formação, em nível superior por parte da CNTE e suas afiliadas em articulação com Universidades e Institutos Federais, sem o efetivo apoio do MEC.

Palavras-chave: Política educacional; Formação em nível superior; Funcionários da educação; Profuncionário; Profissionalização.

ABSTRACT

RIBEIRO, Rosselini Diniz Barbosa. **From the political struggle to the public policy:** proposition and materialization of training policies for basic education workers. 370 f. Thesis (Doctorate in Education). Faculty of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2021.

The theme of this study is the training policies for basic education employees. Its main objective is to analyze the process of proposing and leading the training, recognizing its limits and potential, especially at a higher level. Linked to this analytical movement, it aims to inventory and analyze training policies for education employees; identify the causes for the discontinuity of higher education (*Profuncionário*); analyze regulations as propositional efforts to build policies; know and analyze the goals and strategies for proposing a national training policy in national and state education plans and, finally, analyze the isolated experiences for the materialization of the Higher Course in Technology in School Processes and the Undergraduate Course on de Technology in School Processes and Undergraduate Course on Technology of Education and Work Processes. It is a bibliographic, documentary, empirical, qualitative, and administrative data analysis research. Therefore, the analytical categories such as unionization, professionalization, proposition, and materialization guided the construction of this thesis, which is structured in four sections, namely: the union organization of education professionals, the construction of training policy, education employees in the PNEs and PEEs, and the materialization of higher education. These categories are theoretically based on studies by Vicentini and Lugli (2009), Dal Rosso, Cruz, and Rêses (2011), Monlevade (2001, 2014a, 2014b, 2019a, 2020), Antunes (2018), Ball (2006, 2012, 2015, 2016), Mainardes (2006, 2018), Afonso (2003), Burton (2014), Saviani (2010, 2016, 2017), Dourado (2010, 2017), Assis (2015), among others. The study makes a historical analysis of the political struggle and the trajectory for the construction of the identity of basic education workers, through the conflicts of the constitution of the National Confederation of Workers in Education (CNTE), focusing on professionalization as the union entity's main cause, an essential condition for the valuation of the category. In this sense, this thesis demonstrates the role of political, institutional, and union actors, in assuming the defense of a political agenda for the category and in the construction of legal and normative instruments for the proposition of a training policy for education workers, policies of training in national and state education plans. To a lesser extent, it demonstrates the discontinuity of the training policy at a higher level for education workers and the materialization of the few offers of higher-level training courses by CNTE initiatives in partnership with its affiliates and Higher Education Institutions (IES). The approval of normative instruments constitutes an important milestone for the category's struggle agenda and is fundamental for the proposition of training policies. However, they seem insufficient for their materialization as a State policy, given the unpredictability of actions, programs, and projects in the Planning Institutional Strategies of MEC (PEI-MEC). Thus, it concludes that the lack of centrality of goals and strategies of the 2014-2024 PNE aimed at training employees as a State policy, in addition to cuts in funding for the offer of the *Profuncionário* and the institution of another training logic promote discontinuity of training policies at a higher level for education workers, and reduces the materialization of training courses at a higher level to important initiatives by the CNTE and its affiliates in articulation with Federal Universities and Institutes, without the effective support of MEC.

Keywords: Educational policy; Higher education; education workers; Profuncionário; Profissionalization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Associativismo docente no Brasil 61
Figura 2 - Marcos do sindicalismo docente no Brasil nas décadas de 1930 a 1980 69
Figura 3 - Participação sindical dos funcionários da educação básica 76
Figura 4 - Componentes sistêmicos para avaliação de políticas e programas 143
Figura 5 - Mapa de Planos Estaduais de Educação aprovados 219
Figura 6 - Tabela 9 do PEE/MS com dados e metas referentes à formação dos profissionais não-docentes 238
Figura 7 - Formulário de Escola - Censo Escolar 254
Figura 8 - Proposta de Censo dos Funcionários da Educação em parceria SETEC-SASE 257
Figura 9 - Processos e macroprocessos do MEC - Formação e valorização dos professores e profissionais da educação 261

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados do Profuncionário encaminhados pela SETEC – 2016/2020 134
Tabela 2 - Número de ingressantes (I) e concluídos (C) das ofertas do Profuncionário 137
Tabela 3 - Descrição dos PEEs em relação ao PNE 2014-2024 341

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Temáticas abordadas nas teses e dissertações por recorte temático, instituição e ano 34

Quadro 2 - *Corpus* de análise da pesquisa 39

Quadro 3 - Instrumentos legais para a valorização dos funcionários da educação 48

Quadro 4 - Conferências Nacionais de Educação (1927-1967) 60

Quadro 5 - Orientação das entidades sindicais dos profissionais da educação no Brasil 77

Quadro 6 – Perspectiva dos representantes das entidades filiadas à CNTE sobre a sindicalização dos funcionários 79

Quadro 7 - Fascículos do programa de formação sindical da CNTE 93

Quadro 8 - Títulos da Revista *Retratos da Escola* 95

Quadro 9 - Títulos dos *Cadernos de Educação* 96

Quadro 10 - Ficha técnica de tramitação da Lei nº 12.014/2009 124

Quadro 11 - Indicadores requeridos nas etapas de execução e de avaliação 144

Quadro 12 - Ficha técnica de tramitação da Lei nº 12.796/2013 148

Quadro 13 - Atividades desenvolvidas pela SEB/MEC 156

Quadro 14 - A formação dos funcionários da educação contemplada nos relatórios da SEB/MEC 160

Quadro 15 - Relatórios de Gestão da SASE/MEC 166

Quadro 16 - Participação da CNTE em audiências públicas no Senado Federal 175

Quadro 17 - Participação da CNTE em audiências públicas na Câmara Federal 179

Quadro 18 - Os funcionários da educação na Proposta de PNE da Sociedade Brasileira 198

Quadro 19 - Os funcionários da educação nos PEEs pós-PNE 2001-2010 203

Quadro 20 - Estratégias de formação para os funcionários da educação nos PEEs 205

Quadro 21 - Expressão "profissionais da educação" no PNE 2014-2024 214
Quadro 22 - Planos Estaduais de Educação articulados ao PNE 2014-2024 217
Quadro 23 - Denominação dos funcionários da educação nos PEEs 221
Quadro 24 - A política nacional de formação para os funcionários da educação nos PEEs .. 228
Quadro 25 - Perspectiva de resultados institucionais - MEC 263
Quadro 26 - Matriz Curricular do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares... 275
Quadro 27 - Matriz Curricular do Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho - Alimentação Escolar - UFMS 278
Quadro 28 - Percepção dos representantes das filiadas da CNTE sobre a proposição e materialização da formação em nível médio e superior para os funcionários da educação ... 285
Quadro 29 - Disciplinas do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares - UNISA 291
Quadro 30 - Grade Curricular do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares (Estácio de Sá) 292
Quadro 31 - Grade Curricular do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares (Faculdade Dom Bosco) 293
Quadro 32 - Planos Estaduais de Educação com mais de 20 metas 345

LISTA DE SIGLAS

AAE-DF	Associação dos Auxiliares da Educação do Distrito Federal
ABC	Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul
ABE	Associação Brasileira de Educação
ABPPSP	Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo
ABRACI	Associação Brasileira de Autismo, Comportamento e Intervenção
AFUSE	Associação dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo
AI-5	Ato Institucional nº 5
ALERJ	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
ALESP	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
AMA	Associação de Pais e Amigos dos Autistas do Amapá
ANAMATRA	Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFIP	Associação Nacional dos Auditores Fiscais da Receita Federal do Brasil
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPT	Associação Nacional dos Procuradores do Trabalho
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APB	Associação dos Professores do Brasil
APEOESP	Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APESNOESP	Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo
APLB	Associação dos Professores Licenciados do Brasil
APPMG	Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais
APP-PR	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BF	Bolsa Formação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C3SL	Centro de Computação Científica e Software Livre
CAF	Centro de Administração
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQi	Custo Aluno Qualidade inicial
CBE	Confederação Brasileira de Educação
CCJC	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
CE	Comissão de Educação da Câmara Federal
CEC	Comissão de Educação e Cultura do Senado Federal
CEDERJ	Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação

CPERS	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
CONAFEP	Coordenação Nacional dos Funcionários de Escolas Públicas
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CNM	Confederação Nacional dos Municípios
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSU	Conselho Superior
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CPMI	Comissão Parlamentar Mista de Inquérito
CPP	Centro do Professorado Paulista
CPPB	Confederação dos Professores Primários do Brasil
CTAE	Curso Técnico em Alimentação Escolar
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CTIE	Curso Técnico em Infraestrutura Escolar
CTME	Curso Técnico em Multimeios Didáticos
CTSE	Curso Técnico em Secretaria Escolar
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DASE	Diretoria de Articulação com os Sistemas de Ensino
DEaD	Diretoria de Educação a Distância
DED/CAPES	Diretoria de Educação a Distância da Capes
DEFE	Departamento de Funcionários
DEM	Democratas
DEPLAE	Departamento de Planejamento e Administração Escolar
DIAP	Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos
DICOPE	Diretoria de Cooperação e Planos de Educação
DIVAPE	Diretoria de Valorização dos Profissionais da Educação
DOU	Diário Oficial da União
DRU	Desvinculação de Receitas da União
EaD	Educação a Distância
EBSERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDaPECI	Educação a Distância e Práticas Educativas, Comunicacionais e Interculturais
EJA	Educação de Jovens e Adultos

ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESFORCE	Escola de Formação da CNTE
E-SIC	Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão
FACE	Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas
FAED	Faculdade de Educação
FASUBRA	Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras
FETEMS	Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
FME	Fórum Mundial de Educação
FCC	Fundação Carlos Chagas
FENASE	Federação Nacional dos Supervisores Escolares
FENOE	Federação Nacional dos Orientadores Escolares
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FNCE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEAL	Internacional da Educação da América Latina
IES	Instituição de Ensino Superior
IFAC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPP	Instituto Pedagógico Paulista
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDE	Laboratório de Dados Educacionais
LPC	Liga do Professorado Católico de São Paulo
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MEC	Ministério da Educação
MEC-USAID	Ministério da Educação e Cultura-United States Agency for International Development
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MOAP	Movimento de Oposição Aberto de Professores
MUP	Movimento pela União de Professores
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONGs	Organizações Não Governamentais
OSs	Organizações Sociais
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCC	Planos de Cargos e Carreiras
PDE	Programa de Desenvolvimento da Escola

PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PLS	Projeto de Lei do Senado
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD-C	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Contínua
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Partido Progressista
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPA	Plano Plurianual
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROIFES	Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituição Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRS	Projeto de Resolução do Senado
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PS-GSE	Projeto Sancionado-Gabinete do Senado
PT	Partido dos Trabalhadores
RCE	Requerimento da Comissão de Educação
REDES	Revista de Estudos para o Desenvolvimento Social da Comunicación
RME	Rede Municipal de Educação
SAE-DF	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Escolas Públicas do Distrito Federal
SAEP-DF	Sindicato dos Auxiliares da Administração Escolar em Estabelecimentos Particulares de Ensino no Distrito Federal
SAM	Semana de Ação Mundial
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEBTT	Superintendência de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC-MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEEC	Secretaria de Estado, da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SF	Senado Federal
SGBD	Sistema de Gerenciamento de Banco de Dados
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINAIT	Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais do Trabalho
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

SINDIPEMA	Sindicato dos Profissionais do Ensino do Município de Aracaju
SINDIUPES	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
SINDUTE	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SINEPE-RJ	Sindicato dos Estabelecimento de Educação Básica do Município do Rio
SINPRO-RIO	Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal
SINTEAC	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre
SINTEAL	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
SINTEAM	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Amazonas
SINTEGO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SINTE-SC	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina
SINTESE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe
SINTEPE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco
SINTEP-MT	Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
SINTEP-PB	Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público da Paraíba
SINTERO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia
SINTET	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Tocantins
SNE	Sistema Nacional de Educação
SSCLSF	Subsecretaria de Coordenação Legislativa do Senado Federal
STF	Supremo Tribunal Federal
TDI	Técnico em Desenvolvimento Infantil
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UBM	União Brasileiro de Mulheres
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFG	Universidade Federal de Goiás
UGT	União Geral dos Trabalhadores
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNATE	União Nacional dos Trabalhadores em Educação
UNB	Universidade de Brasília
UNCME	União dos Conselhos Municipais da Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICOPAS	União Nacional das Organizações Cooperativistas Solidárias
UNIP	Universidade Paulista
UNISA	Universidade Santo Amaro
UNIREDE	Associação Universidade em Rede
UNORP	Centro Universitário do Norte Paulista
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE SIGLAS CRIADAS PARA REFERÊNCIA AOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA[1]

EF1-CNTE	Representante 1 de Entidade Filiada à CNTE
EF2-CNTE	Representante 2 de Entidade Filiada à CNTE
EF3-CNTE	Representante 3 de Entidade Filiada à CNTE
EF4-CNTE	Representante 4 de Entidade Filiada à CNTE
EF5-CNTE	Representante 5 de Entidade Filiada à CNTE
M1-CNE	Membro 1 do Conselho Nacional de Educação
M2-CNE	Membro 2 do Conselho Nacional de Educação
M3-CNE	Membro 3 do Conselho Nacional de Educação
M4-CNE	Membro 4 do Conselho Nacional de Educação
S1-SASE	Secretário 1 da SASE
S2-SASE	Secretário 2 da SASE
S-SEB	Secretário da SEB
A-SETEC	Analista da SETEC
R-IFAC	Representante do Instituto Federal do Acre
R-IFMT	Representante do Instituto Federal do Mato Grosso
R1-IFG	Representante 1 do Instituto Federal de Goiás
R2-IFG	Representante 2 do Instituto Federal de Goiás
R-UFMS	Representante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
R-UFPR	Representante da Universidade Federal do Paraná
R-SEECT-PB	Representante da Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

[1] Os sujeitos participantes desta pesquisa foram identificados por meio das siglas apresentadas na Lista de Siglas, visando a preservação de suas identidades.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 24
O contexto de produção da tese..... 23
O objeto de estudo e os objetivos da pesquisa..... 27
Metodologia da pesquisa..... 30
Perspectiva temática e estrutura do trabalho..... 37

2 A ORGANIZAÇÃO SINDICAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS DESAFIOS PARA A INSERÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS 54

2.1 APONTAMENTOS SOBRE O MOVIMENTO SINDICAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E A INSERÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS 55

2.2 A AGENDA EDUCACIONAL NOS GOVERNOS PÓS-CONSTITUIÇÃO DE 1988 80

2.3 CNTE: AGENDA DE LUTA, REPRESENTATIVIDADE DOS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO 88

3 A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO PARA OS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO 99

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEUS CONTEXTOS 100

3.2 DA AGENDA DE LUTA À PROPOSIÇÃO DA POLÍTICA: OS ATORES POLÍTICOS EM DISPUTA..... 117

3.3 EM PAUTA: A VALORIZAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO 126

3.4 PROFUNCIONÁRIO: PROPOSIÇÃO, MATERIALIZAÇÃO, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO..... 130

3.5 A CONSTRUÇÃO DE DISPOSITIVOS LEGAIS E NORMATIVOS..... 145

3.6 OS ATORES INSTITUCIONAIS EM AÇÃO..... 149

3.6.1 O CNE..... 149

3.6.2 A SEB..... 154

3.6.3 A SASE 163

3.6.4 A CNTE 173

3.6.5 As entidades em debate 181

4 A FORMAÇÃO PARA OS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO NOS PLANOS NACIONAIS E ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO 190

4.1 OS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO NO PNE 2001-2010: PROJETOS EM DISPUTA 191

4.2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA OS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO NOS PEEs (2001-2010) 201

4.3 OS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO NAS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO 208

4.4 OS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO NO PNE 2014-2024 E NOS PEEs 214

4.5 A FORMAÇÃO PARA OS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO NOS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO 227
4.5.1 PEE-Acre 229
4.5.2 PEE-Alagoas 231
4.5.3 PEE-Amapá 231
4.5.4 PEE-Amazonas 232
4.5.5 PEE-Bahia 233
4.5.6 PEE-Ceará 234
4.5.7 Plano Distrital de Educação-Distrito Federal 234
4.5.8 PEE-Espírito Santo 235
4.5.9 PEE-Goiás 235
4.5.10 PEE-Maranhão 235
4.5.11 PEE-Mato Grosso 236
4.5.12 PEE-Mato Grosso do Sul 237
4.5.13 PEE-Minas Gerais 239
4.5.14 PEE-Pará 239
4.5.15 PEE-Paraíba 240
4.5.16 PEE-Paraná 241
4.5.17 PEE-Pernambuco 241
4.5.18 PEE-Piauí 242
4.5.19 PEE-Rio de Janeiro 243
4.5.20 PEE-Rio Grande do Norte 244
4.5.21 PEE-Rio Grande do Sul 245
4.5.22 PEE-Rondônia 246
4.5.23 PEE-Roraima 247
4.5.24 PEE-Santa Catarina 248
4.5.25 PEE-São Paulo 248
4.5.26 PEE-Sergipe 248
4.5.27 PEE-Tocantins 249

5 A MATERIALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR 251
5.1 O CENSO DOS FUNCIONÁRIOS 252
5.2 A REGULAMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PÓS PNE 2014-2024 258
5.2.1 O Decreto nº 8.752/2016 e os planejamentos estratégicos institucionais do MEC . 258
5.2.2 A Resolução CNE/CES nº 2/2016 264
5.3 OS ESFORÇOS INSTITUCIONAIS PARA A OFERTA DE FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR 269
5.3.1 O Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares no IFAC 273

5.3.2 O Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Alimentação Escolar – UFMS 277

5.3.3 Processos visando a materialização do Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho na UFPB, no IFMT, no IFG e na UFPR 281

5.4 "NOVOS CAMINHOS": VELHA ESTRATÉGIA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA..... 294

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE UMA LUTA QUE CONTINUA! 298

7 REFERÊNCIAS..... 305

APÊNDICES..... 341

APÊNDICE A..... 342

APÊNDICE B..... 346

APÊNDICE C..... 350

APÊNDICE D..... 354

APÊNDICE E..... 355

APÊNDICE F..... 356

APÊNDICE G..... 360

APÊNDICE H..... 364

ANEXOS..... 366

ANEXO A..... 367

ANEXO B..... 368

ANEXO C..... 369

ANEXO D..... 370

1 INTRODUÇÃO

O contexto de produção da tese

As determinações do micro e macrocontexto político, econômico e social, as formas de atuação do Estado e as disputas por projetos societários para a promoção ou não da justiça social permeiam o processo de proposição e materialização das políticas públicas sociais. Determinações que atuam como imperativos na condução dos problemas hodiernos, como por exemplo, no de ordem sanitária mundial vivenciado no ano de 2020: a pandemia da Covid-19[2]. Contexto em que a sociedade global foi profundamente afetada e os governos e suas estratégias ultraliberais em defesa de um Estado mínimo foram, momentaneamente, colocados em xeque.

O contexto pandêmico exigiu altos investimentos para a descoberta de vacina e para a implementação de políticas emergenciais de saúde e assistência social. Todavia, a taxa de letalidade do vírus e sua proliferação exponencial não foram impedimentos para que a lógica de reprodução do capital fosse desacelerada no cumprimento das medidas de distanciamento social, sugeridas pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Assim, embora o vírus seja devastador em vários setores da vida, a situação expôs uma crise já instaurada mundialmente com o avanço do ultraconservadorismo, ultranacionalismo, ultraliberalismo, neofascismo, a disputa pelas formas produtivas e a reconfiguração das relações de trabalho (ANTUNES, 2018; GOUVÊA, 2020; GIROUX; FIGUEIREDO, 2020).

Para Marina Gouvêa (2020), doutora em Economia Política Internacional e professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), os efeitos da pandemia da Covid-19 evidenciaram as contradições determinantes da sociedade capitalista sobredeterminadas pela mercantilização, de modo que a autora considera que a culpa da crise não é do vírus, é capitalista:

> São as próprias relações capitalistas que inviabilizam o rápido desenvolvimento de vacinas e medicamentos e determinam a mercantilização do acesso à saúde. A doença adquire proporções terríveis frente à inexistência de testes, à impossibilidade de isolamento social com condições mínimas de vida, à comorbidade acentuada pela quase inexistência de medicina preventiva, à destruição dos sistemas de saúde públicos e à escassez de leitos,

[2] A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (do inglês, Severe Acute Respiratory Syndrome – Síndrome Respiratória Aguda Grave), descoberta em 31/12/2019, em Wuhan, na China e causou a morte de milhões de pessoas em todo o mundo. O vírus provoca infecções respiratórias, podendo apresentar-se de modo assintomático ou evoluir para quadros respiratórios graves, causando a morte (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020). Disponível em: https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid

> de equipamentos hospitalares, de equipamentos de vigilância sanitária e de equipamentos de proteção individual. (GOUVÊA, 2020, p. 22).

No campo educacional, "quase 1,6 bilhão de estudantes deixaram as salas de aulas em mais de 190 países", representando "[...] mais de 90% da população estudantil de todo o mundo" (BAZZO, 2020, p. 35-36). No tocante à realidade brasileira, o isolamento social demonstrou o improviso na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico remoto, visando o cumprimento do currículo, da carga horária, do calendário acadêmico, como se isso fosse possível diante do contexto pandêmico. Nessa tentativa,

> [...] o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

A visão conservadora e conteudista arraigada às práticas escolares foi transposta para as atividades remotas, exigindo dos professores adequação rápida na preparação de material didático, no envio de atividades impressas, na reprodução dos conteúdos e na gravação de videoaulas (ADCPII, 2020). Um equívoco considerar que a realização de tais tentativas improvisadas em condições nem sempre favoráveis, pudesse garantir a igualdade de condições para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes.

Para além das possibilidades de se repensar o currículo e as práticas pedagógicas, o cenário foi profícuo para a discussão sobre a severa desigualdade educacional brasileira, a negligência quanto à formação dos professores para o uso efetivo das tecnologias digitais de informação e comunicação e a realidade socioeconômica dos educandos. A falta de condições objetivas, estruturantes e adequadas de moradia e a falta de acesso a computadores e internet para o desenvolvimento das atividades educacionais advertiram que estes, como outros bens sociais, não fazem parte da vida de muitos cidadãos brasileiros.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2018, em relação ao acesso a computador e *internet* e seus usos no Brasil, 45,2% dos estudantes não utilizam *internet* por motivo de ordem econômica (IBGE, 2018, p. 107). Dos estudantes com dez ou mais anos de idade, 96,6% possuem telefone móvel celular, 14,6% *tablet* e 59,9% microcomputador (IBGE, 2018, p. 91). Por região, a presença de microcomputador em residências é de 26,4% na Região Norte, 27,5% na Região Nordeste, 44% na Região Centro-Oeste, 49,7% na Região Sudeste e 49,5% na Região Sul. O percentual de *internet* em domicílios chega a 79,1%. Na

Região Nordeste, 69,1%; na Região Norte, 72,1%; na Região Sudeste, 84,8%; na Região Centro-Oeste, 83,5% e na Região Sul, 81,1%, todavia em 99,2% desses domicílios, o uso é realizado em aparelhos celulares e em 48,1% é feito em computador. Esses dados confirmam a desigualdade de acesso educacional por meio das tecnologias, sobretudo, nas regiões Norte e Nordeste do País. De acordo com a Nota Técnica nº 22 (RPS, 2020, p. 1), "os estudantes mais pobres do Sudeste e do Sul tiveram acesso às atividades escolares em proporção semelhante aos mais ricos do Norte e Nordeste".

Assim, o que se viu foi a falta de articulação e coordenação por parte do MEC, que, à época sob o comando do ministro Abraham Weintraub, insistiu na política "de que cada um precisa se virar com aquilo que tem" (CÁSSIO; CARNEIRO, 2020, p. 3), desresponsabilizando o Estado pelas condições materiais objetivas para o acesso educacional dos estudantes. Esse posicionamento foi ratificado explicitamente na propaganda do Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 2020a), a partir da ideia de que "[...] A vida não pode parar. É preciso ir à luta, se reinventar, superar [...] Estude, de qualquer lugar, de diferentes formas, pelos livros, internet, com a ajuda a distância dos professores" (BRASIL, 2020a).

Cabe, ainda, destacar a quantidade de trocas de Ministros[3] no MEC no prazo de um ano e meio do governo de Jair Bolsonaro, a maior desde a redemocratização do País (BERMÚDEZ, 2020). Ricardo Vélez Rodríguez ocupou o cargo de janeiro a abril de 2019; Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, de 09 de abril de 2019 a 19 de junho de 2020; Carlos Alberto Decotelli da Silva, ficou cinco dias sob o comando do ministério após denúncias de falsidades no currículo (SALDAÑA; URIBE, 2020)[4], de 25 a 30 de junho de 2020, e Milton Ribeiro, foi empossado em 16 de julho de 2020. Mudanças que indicam um cenário de incertezas e insegurança quanto ao enfrentamento das demandas educacionais no País, bem como com a efetivação de políticas e programas.

As desigualdades estruturais da sociedade brasileira foram intensificadas no contexto da pandemia da Covid-19 (RPS, 2020, p. 2), naturalizando a reprodução das desigualdades educacionais com o ensino remoto e a exclusão educacional dos estudantes mais carentes e evidenciando que a Educação, nas palavras de Dourado (2010, p. 680), é

> [...] um direito social fundamental e que sua efetivação se dá em um contexto caracterizado como um campo de disputas de concepções e projetos e, portanto, demarcada por posições políticas não apenas diferentes, mas

[3] A esse respeito ver artigo, disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/07/01/sob-bolsonaro-mec-tem-maior-n-de-trocas-desde-a-redemocratizacao.htm.

[4] Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/decotelli-deixa-mec-apos-revelacoes-de-falsidades-em-curriculo.shtml.

> substantivamente contraditórias. Isto significa dizer que a educação é um ato político que expressa diferentes concepções e não por acaso as políticas educacionais, na qualidade de políticas públicas, traduzem tais disputas.

Somadas às questões sanitárias, econômicas e educacionais, a instabilidade política do País e os constantes ataques à democracia revitalizaram o debate e a defesa do Estado democrático de direito e a luta por projetos educacionais e societários para a promoção da equidade e da justiça social. Diante deste contexto, produzir academicamente não foi tarefa fácil, sobretudo, porque o estudo das políticas educacionais brasileiras revela estagnações e retrocessos para a superação de desafios históricos, como por exemplo, a valorização dos profissionais da educação, e também dos desafios atuais, aqueles que se apresentam no tempo presente face aos novos movimentos e demandas da sociedade, como é o caso, entre outros, da apropriação e democratização das tecnologias.

O Brasil tem vivenciado, desde o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, um amplo processo de desmonte das políticas sociais, dentre elas, as educacionais. O Plano Nacional de Educação[5] (PNE) 2014-2024, por exemplo, não ocupa a centralidade como política de Estado para a educação nacional, de modo que a materialização de determinadas metas e estratégias[6] são inviabilizadas, em função dos retrocessos e descontinuidades de políticas e programas em andamento (DOURADO, 2020). Também não há indicativos quanto ao estabelecimento de um Sistema Nacional de Educação[7] (SNE) na lógica do federalismo cooperativo que articule as responsabilidades educacionais entre os entes federados e promova o avanço de políticas com a participação da sociedade. E, ainda, a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 95, de 15 de dezembro de 2016, instituiu um Novo Regime Fiscal no Brasil, durante vinte anos, limitando os gastos e investimentos públicos, sob o discurso de retomada do crescimento da economia.

Para Amaral (2016, p. 671), não há dúvidas quanto ao poder de destruição da EC nº 95/2016 para a saúde, educação, previdência social, assistência social, uma vez que ela provocará "[...] um imenso retrocesso na pirâmide social brasileira, cuja base se alargou

---

[5] Para Dourado (2017, p. 176), "a defesa dessa centralidade não negligencia ou desconhece limites na formulação do PNE, mas tem por eixo o esforço realizado, por meio de ampla participação da sociedade civil e política, em direção a um Plano de Estado para a educação brasileira, visando à garantia do direito a educação para todos/as".

[6] O Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do PNE (2014-2024) apresenta a avaliação das metas para o biênio 2018-2020 (BRASIL, 2020d).

[7] O Sistema Nacional de Educação é entendido como um "aperfeiçoamento na organização da educação nacional, sustentada por um pacto federativo construído de forma democrática e inscrito em um conjunto de leis nacionais, capazes de orientar cada sistema ou rede de ensino para que o direito constitucional inalienável seja garantido, com equidade, a cada cidadão brasileiro" (BRASIL, 2015a, p. 1).

consideravelmente nos últimos anos, justamente devido à adoção de políticas de distribuição de renda e inclusão social".

Todas essas questões sinalizam os tensionamentos, limites e desafios para a superação de uma lógica de implementação de estratégias reducionistas dos direitos sociais, legalmente garantidos na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), tendo em vista o turbilhão de fatos[8] ocorridos no âmbito do Governo Federal, os quais distanciaram os atores políticos da discussão e proposição das agendas que estavam em curso.

O objeto de estudo e os objetivos da pesquisa

Na esteira das reformas que sucederam o *impeachment* de 2016, vários retrocessos têm se efetivado no campo educacional, decorrentes, sobretudo, da falta de centralidade do PNE 2014-2024 como epicentro das políticas educativas (DOURADO, 2017). No tocante aos esforços para a materialização das políticas de formação para os funcionários da educação, cumpre-se a descontinuidade do Profuncionário em função do corte no financiamento do Programa, bem como a implantação de uma outra lógica formativa com a oferta de cursos de curta duração do Programa Novos Caminhos, não fundamentado nos princípios dispostos no Decreto nº 8.752/2016, que dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica e na Resolução CNE/CES nº 2/2016, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para os Funcionários da Educação Básica.

Assim, a materialização de ofertas de formação em nível superior para a categoria dos funcionários tem ocorrido, sobretudo, a partir do movimento da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e de suas filiadas, em parceria com as Instituições de Educação Superior (IES), sem o efetivo apoio do MEC. Esse é o caso do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), antecedente à Resolução CNE/CES nº 2/2016, e do Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho, com habilitação em Alimentação Escolar,

[8] Ao longo de menos de um ano e meio sob o governo do Presidente da República, Jair Bolsonaro (sem partido), o Brasil vivencia uma grande crise política quanto às tentativas do Presidente de interferir nos órgãos de investigação, visando ao acesso a relatórios de informações sobre investigados ligados à Presidência, a exoneração de ministros de Estado que tenham maior visibilidade do que o Presidente ou desentendimento com seus filhos, denúncias de financiamento de esquema de *fake news* por empresários brasileiros, uso de dinheiro público para o financiamento de ataques virtuais a políticos, dentre outros (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020).

na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), bem como as tentativas de materialização desses cursos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Nesse sentido, esta tese empreendeu esforços para compreender o contexto de constituição da categoria dos funcionários da educação e suas lutas em torno de sua profissionalização, o que exigiu a análise histórica da luta política da categoria, os movimentos para a construção da política nacional de formação para os funcionários da educação, sua proposição nos planos nacionais e estaduais de educação e os limites impostos à formação, especialmente, em nível superior.

Cabe mencionar que o objeto de estudo se vincula à trajetória profissional desta pesquisadora, concursada pela Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia, durante 22 anos, dentre os quais 19 anos em uma mesma escola, localizada na região norte da cidade, atuando nas funções de professora do Ciclo I, professora do Ciclo III e Coordenadora Pedagógica do Ciclo III.

A referida escola é uma das três maiores da Rede Municipal de Educação de Goiânia, com mais de 1.000 alunos nos seus três turnos e, em média, 70 profissionais de educação, sendo 39 docentes, 9 professores em função de gestão e 22 funcionários da educação. Foram anos de muito trabalho por parte da equipe que alcançou bons resultados no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e à possibilidade de melhoria de sua condição social. Como é bom encontrá-los pelos corredores da Faculdade de Educação, na Biblioteca Central, em eventos acadêmicos, pois estão cursando Pedagogia, Letras, Direito, Farmácia, Matemática, Biologia, Fisioterapia, Medicina, dentre outros. Isto só foi possível pelo árduo e engajado trabalho dos profissionais daquela escola. Professores, pedagogos e funcionários, profissionais extremamente dedicados e comprometidos com a oferta de educação pública, gratuita, laica e de qualidade social.

Os funcionários da educação eram inseridos no processo educativo, pois o desenvolvimento de suas atividades são de extrema importância para a realização dos inúmeros projetos que se efetivam no contexto escolar. Além disso, a percepção atenta às demandas e carências dos estudantes contribuía para a rápida ação de outros profissionais. Assim, acredita-se que a tentativa de invisibilizar o importante trabalho desenvolvido por esses profissionais não se dá no microcontexto escolar, mas no macrocontexto econômico que segue a mesma "lógica financeira" dos novos modos de trabalho com base nos princípios da flexibilização,

precarização, volatilidade, efemeridade e descartabilidade impostas pelo processo de financeirização e mundialização da economia (ANTUNES, 2018).

Os constantes ataques à carreira docente e seus retrocessos foram indicativos para que a pesquisadora pensasse em outras possibilidades profissionais. O concurso para o IFG a vinculou à Diretoria de Educação a Distância (DEaD), junto aos estudantes do Profuncionário[9], ex-colegas de trabalho, funcionários da educação. O trabalho desenvolvido no IFG permitiu conhecer a importância da profissionalização para a construção da identidade desses profissionais, bem como para o aperfeiçoamento de suas atividades laborais e valorização. Os funcionários da educação, estudantes do Profuncionário matriculados no IFG, relatavam com frequência seu contentamento em realizar um curso técnico em nível médio em sua área de atuação naquela instituição e mencionavam a expectativa para o ingresso em um curso superior. Daí a busca da pesquisadora pela análise dos movimentos e processos para a proposição e a materialização da formação em nível superior para esses profissionais.

Após a aprovação no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (PPGE/UFG), os estudos desenvolvidos na disciplina "PNE, Políticas e Gestão da Educação", ministrada pelo prof. Luiz Fernandes Dourado, contribuíram para o rearranjo no projeto apresentado no processo de seleção. Também provocaram a percepção quanto à importância da defesa do PNE como epicentro das políticas educacionais para a oferta e gestão dos diferentes níveis, etapas, modalidades e especificidades da educação na perspectiva da qualidade social. Assim, foi possível reconhecer que a proposição da política nacional de formação para os funcionários da educação no PNE e, em seus respectivos PEEs, representa a materialização de uma bandeira de luta no campo da proposição, visando sua concretização. As percepções quanto aos avanços e retrocessos na agenda educacional, sobretudo para os funcionários da educação, provocaram o seguinte questionamento definido como problema de pesquisa: Como a luta política dos profissionais da educação básica criou desdobramentos que resultaram em marcos legais para a proposição da formação, em especial, em nível superior para os funcionários da educação básica e quais os esforços empreendidos e os desafios para sua materialização?

Embora a valorização dos profissionais da educação envolva condições indissociáveis de formação inicial e continuada, carreira, salários condições de trabalho e saúde[10] (CONAE,

[9] O Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profuncionário) é o programa indutor da formação em serviço de profissionais da educação básica que trabalham em escolas e órgãos das redes públicas de ensino (BRASIL, 2018b).

[10] "A partir da Conferência Nacional de Educação (Conae 2010 e 2014), a acepção de valorização dos profissionais da educação foi assumida por comportar a articulação e a indissociabilidade da formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. Por ser um conceito em construção e

2010; 2014; CONAPE, 2018), o recorte analítico desta tese tem como foco a formação dos funcionários da educação básica, sobretudo a formação em nível superior. Assim, a pesquisa tem por objetivo geral analisar o processo de proposição e materialização da formação, reconhecendo seus limites e potencialidades, especialmente, em nível superior. Para além deste, objetiva-se especificamente inventariar e analisar as políticas educacionais de formação para esses profissionais; identificar a descontinuidade das políticas nacionais de formação destinadas a eles; analisar o Decreto nº 8.752/2016 e a Resolução CNE/CES nº 2/2016 como esforços propositivos para a materialização de políticas nacionais de formação para os funcionários da educação pós-PNE 2014-2024; conhecer e analisar as metas e estratégias para a proposição da política nacional de formação em nível superior para os funcionários da educação nos Planos Estaduais de Educação (PEEs); analisar como a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC) atuou para a estimulação do estados para a proposição de políticas de formação para os funcionários da educação nos PEEs e, por fim, analisar as iniciativas[11] para a materialização da formação em nível superior para os funcionários da educação no IFAC, na UFMS e os movimentos institucionais de discussão e proposição de cursos no IFMT, na UFPB, no IFG e na UFPR, durante os seis primeiros anos de vigência do PNE 2014-2024.

Metodologia da pesquisa

Em função das nomenclaturas utilizadas nos documentos de análise desta tese, faz-se necessário distinguir, inicialmente, os termos "trabalhadores da educação", "profissionais da educação" e "funcionários da educação". Conforme os Documentos Finais das Conferências Nacionais de Educação 2010 e 2014, "o termo *trabalhadores/as da educação* se constitui como recorte de uma categoria teórica que retrata uma classe social: a dos/das trabalhadores/as, referindo-se ao conjunto de todos/as os/as trabalhadores/as que atuam no campo da educação" (CONAE, 2014, p. 87).

De acordo com o art. 61 da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 2017), alterado pela Lei nº 12.014/2009 (BRASIL, 2009a), *profissionais da educação*[12] são todos aqueles que estão em

situado no contexto das lutas dos trabalhadores da educação, foi incorporado nessa definição a dimensão da saúde, a partir da Conape/2018" (FNPE, 2021, p. 63).

[11] A PUC-GO também efetivou movimentos na direção da materialização de cursos superiores para os funcionários, todavia os mesmos não foram analisados por fugirem ao escopo do recorte desta pesquisa: IES públicas.

[12] A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, entre outras questões, alterou o art. 61 da LDB nº 9.394/1996, considerando como profissionais da educação, no inciso "IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em

efetivo exercício na educação escolar básica, formados em cursos reconhecidos nas categorias: 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 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) (CONAE, 2014, p. 87). Portanto, são profissionais da educação os professores, os pedagogos e os funcionários da educação, desde que habilitados.

O termo *funcionários da educação básica* designa a categoria de profissionais da educação que exercem suas funções nas secretarias, cozinhas, bibliotecas e na vigilância e conservação dos espaços escolares, e que sejam portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim, conforme a categoria III, da Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009a). A utilização dessa terminologia foi debatida no ano de 2013, no Encontro Nacional de Funcionários/as, realizado em Maceió e aprovada no Congresso da CNTE, em janeiro do ano de 2014 (ANDRADE, 2015, p. 19). Até aquele momento, o termo *funcionários de escolas* era utilizado para designar a categoria, conforme demonstra o Dossiê temático Funcionário de escola: identidade e profissionalização, produzido pela revista *Retratos da Escola,* de 2009[13]. Segundo Dourado e Moraes (2009), as nomenclaturas são diversas nos sistemas de ensino em função de os funcionários estarem vinculados a planos de carreira distintos, em alguns casos sendo unificados com o magistério, em outros vinculados com o plano de carreira geral da administração direta, enquadrados em planos de carreira próprio ou não enquadrados em planos de carreira, bem como pela diferenciação nas formas de provimento aos cargos e/ou função de um estado para outro.

Neste sentido, de acordo com o período em que os documentos, textos e artigos foram produzidos, encontram-se as nomenclaturas funcionários de escolas ou funcionários da educação básica, utilizadas como sinônimo para essa categoria profissional, isto é, ambas se referem à categoria III, do artigo 61 da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 2017). Outras denominações também são utilizadas em documentos legais e textos diversos para se referir aos funcionários da educação, tendo em vista as diversas funções estabelecidas nos diferentes

unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36"; e no inciso "V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação" (BRASIL, 2017c, p. 3).

[13] Dossiê "Funcionário de Escola: identidade e profissionalização", v. 3, n. 5, jul./dez. 2009. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/7. Acesso em: 20 fev. 2020.

documentos normativos e nos diversos planos de cargos e salários dos municípios brasileiros, quais sejam: profissionais não-docentes, funcionários técnico-administrativos, profissionais de outros segmentos que não os do magistério, profissionais de outros segmentos, demais profissionais da educação que não os docentes, não professores. Essa diversidade demonstra uma identidade construída a partir da representação dos profissionais docentes, ainda difusa em função da ausência de planos de carreira ou planos de carreira distintos e locais "[...] nos quais os funcionários de escolas sequer são vinculados ao setor educacional e são, muitas vezes, admitidos sem qualquer processo público de seleção" (BRASIL, 2010b), o que permite vários tipos de modalidade de contratação e impacto nas políticas de formação, em função de um conjunto de profissionais temporários, os quais são "[...] recorrentemente excluídos das políticas de valorização profissional" (FNPE, 2021, p. 63).

Metodologicamente, a pesquisa foi então desenvolvida em três etapas, a saber: a fase exploratória, a fase de análise documental e a fase de análise empírica. Na fase exploratória, realizou-se uma revisão bibliográfica com o objetivo de identificar pesquisas e estudos que contemplassem as políticas de formação para os funcionários da educação. Esse levantamento foi realizado nos repositórios online Scientific Electronic Library Online – Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, Catálogo de Teses e Dissertações – Capes, Google Acadêmico e no Portal de Teses da Espanha – DIALNET[14], utilizando-se os operadores booleanos "Políticas de formação dos funcionários de escola"[15] AND "Formação dos funcionários da educação" AND "Profuncionário".

Os trabalhos localizados e sistematizados nos apêndices desta tese sinalizam que ainda há pouca produção acadêmica sobre os funcionários da educação. Até o ano de 2021, eles eram objeto de pesquisa de 29 dissertações, 5 teses, 15 trabalhos apresentados em eventos e 21 artigos de periódicos. A primeira dissertação data do ano de 2000 e trata da inclusão de "novos educadores" nos processos que envolvem o contexto escolar. Tendo em vista a ampla oferta do Profuncionário, a partir de 2012, observa-se um aumento no número de pesquisas em 2014, sendo a maior incidência de trabalhos entre os anos de 2017 e 2018. Em grande medida, as dissertações e teses abrangem a materialização e a avaliação do Profuncionário em algumas instituições (CRUZ, 2018), analisando aspectos relacionados à evasão (JARDIM, 2015;

[14] Foi criado em 2001 e é um dos maiores portais de divulgação da produção científica hispânica das áreas das ciências humanas, jurídicas e sociais. A Fundação Dialnet, da Universidade de La Rioja, é a responsável pelo seu gerenciamento desde 2009, visando a exposição de teses, artigos de periódicos, capítulos de livros e atas de congressos (DIALNET, 2019).

[15] A utilização de funcionários de escola teve o objetivo de localizar estudos anteriores à aprovação da nomenclatura "funcionários da educação", a partir de 2014.

PEREZ, 2016), à construção da identidade da categoria (BESSA, 2017; MURTA, 2018; PENTEADO, 2019), à valorização profissional (VARGAS, 2015), aos impactos na atividade profissional (MARCHESAN, 2017; BARBOSA, 2018), à invisibilidade (SCAPINI, 2014), à luta sindical (ALVES, 2018; BERNARDI MIGUEL, 2016) e à participação nos processos de gestão democrática (FEIRGES, 2003), ressaltando a função educativa desses profissionais e as contribuições da formação técnica para a ação intencional no espaço escolar, conforme elencadas no Quadro 1:

Quadro 1 - Temáticas abordadas nas teses e dissertações por recorte temático, instituição e ano

Tipo	Quant.	Temáticas abordadas	Recorte/Autor-Data	Instituição
Dissertação	1	**Política educacional**	Sujeito coletivo na disputa pelas políticas educacionais (ALVES, 2018)	UFPR
Tese	1	**Luta sindical**	Invisibilidade da AFUSE na história social da educação brasileira (BERNARDI MIGUEL, 2016)	UNINOVE
Dissertação	1		Constituição histórica da presença dos funcionários da educação (OLIVEIRA, 2017)	UNIOESTE
Dissertação	2	**Dimensão educativa do trabalho dos funcionários**	Participação no processo de construção do PPP (FEIRGES, 2003)	UFPR
			Interferência da realidade do trabalho na condição de educador (JESUS, 2016)	UFS
Dissertação	2	**Evasão**	Evasão no Profuncionário (PEREZ, 2016)	IFSUL
			A evasão nos cursos do Profuncionário do Polo, Teófilo Otoni do IFNMG (JARDIM, 2015)	UFVJM
pere Dissertação	2	**Representação dos funcionários**	Inclusão de novos educadores (DUARTE, 2000)	UFF
			Representação dos funcionários a respeito do trabalho que realizam e do contexto escolar (SILVA, 2014)	UNIFESP
Dissertação	3	**Formação**	A formação para os funcionários no PPP (BURGER, 2014)	PUC-SP
			O papel da universidade e o acesso do profissional de AAE à formação superior (ANDRADE, 2015)	UFMT
			Contribuições da formação para o desempenho do trabalho educativo (SOUZA, 2019)	PUC-SP
Tese	1		Concepções de trabalho e educação em disputa no percurso da consolidação das políticas de formação dos trabalhadores da educação básica (SILVA, 2021)	PUC-GO

Dissertação	2	**Invisibilidade**	Função educativa no contexto escolar (SCAPINI, 2014)	PUC-PR
			Contribuições da pedagogia de Paulo Freire para o processo formativo e para a saída da condição de coadjuvantes (RODRIGUES, 2017)	PUC-SP
Dissertação	6	**Identidade**	Participação nos processos de gestão (NASCIMENTO, 2006)	UNB
			Construção da identidade dos cursistas do Profuncionário (SANTANDEL, 2012)	UFMS
			Identidade profissional nos discursos oficiais e nos produzidos no Profuncionário (LOPES, 2014)	UFMA
			Construção da identidade e sua relação com a escola e a educação nacional (SOUZA, 2017)	UNESP
			Representação social que os profissionais da educação têm sobre sua identidade profissional, após a formação em serviço no CTMD (MURTA, 2018)	UFVJM
			Construção da identidade profissional, a trajetória e as expectativas dos funcionários da educação (PENTEADO, 2019)	USININOS
Dissertação	10	**Profuncionário**	Política de formação e valorização profissional (VARGAS, 2015)	PUC-GO
			Relação Profuncionário e a formação do trabalhador da década de 1990 (PEDROSO, 2015)	UNIOESTE
			Contribuições do Programa a partir da percepção dos egressos (COSTA, 2017)	UFC
			Repercussões do Profuncionário nas trajetórias de profissionais da educação, dos egressos do curso Técnico em Multimeios Didáticos no IFSul (MARCHESAN, 2017)	UNIVATES
			Implantação do Programa no IFBA (FERREIRA, 2017)	UEBA
			Avaliar o processo de materialização do Programa no IFC (CRUZ, 2018)	UFC
			Significações sobre o curso de Secretaria Escolar (BARBOSA, 2018)	PUC-SP
			Análise das concepções, princípios e estratégias metodológicas do PPP do Profuncionário (TRAJANO JUNIOR, 2018)	UFAL
			Identificação do tipo de racionalidade (instrumental ou emancipatória) prevalece nas políticas e nas concepções pedagógicas de Educação a Distância do IFSP (QUEIROZ, 2018)	CEETEPS

			Mudança na ação dos estudantes (SANTOS, 2019)	UFSM
Tese	2		A solidariedade como fundamento ético para a formação do educador ambiental (ARRIAL, 2016)	FURG
			Registro da experiência histórica do Profuncionário (BESSA, 2017)	UFRS

Fonte: Elaboração própria (2021), com base nos repositórios BDTD e CAPES.

Ressalta-se, nessas pesquisas, os esforços para evidenciar a importância dos funcionários da educação para o contexto escolar, os limites e as possibilidades de sua participação na construção do Projeto Político Pedagógico e nos processos de gestão democrática, bem como o reconhecimento dos espaços escolares para além da sala de aula, geralmente, vistos como secundários e não compreendidos como diferentes espaços em que também se desenvolvem os processos educativos (NASCIMENTO, 2006). As introduções dessas pesquisas revelam que, em sua maioria, as teses e dissertações foram realizadas por pesquisadores que, de algum modo, atuaram no Profuncionário, não sendo, portanto, temática recorrente entre outros pesquisadores.

No site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram encontradas quinze (15) dissertações, quando aplicados os descritores "Formação dos funcionários de escolas" AND "Profuncionário", listadas no Apêndice A, por ordem decrescente de publicação. No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, quando aplicados os mesmos descritores, aparecem inúmeras teses e dissertações que, todavia, não se aproximam do objeto investigado. O Apêndice B apresenta doze (12) dissertações e três (3) teses localizadas no *site* da Capes, em ordem decrescente, a partir da utilização dos descritores "Profuncionário" AND "Funcionários da educação".

Dos trabalhos analisados, dois (2) estabelecem certo diálogo com este estudo por abordarem a temática a partir de sua inserção no campo das políticas educacionais e não no campo das teorias educacionais, como acontece com a maioria dos trabalhos até então produzidos. A dissertação "Política educacional e processo formativo: a construção da identidade profissional do funcionário da educação básica" analisa como se processa a construção da identidade profissional dos funcionários da educação básica, identificando sua relação com a escola e a educação nacional e a materialização do Profuncionário, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), a partir da abordagem do ciclo de políticas (SOUZA, 2017). A dissertação **"**Funcionários de escola: um novo sujeito na disputa pelas políticas educacionais" busca compreender como os funcionários da educação se

constituem como sujeito coletivo e se colocam na disputa pelas políticas educacionais, em função da ampliação e complexificação do espaço escolar (ALVES, 2018**).**

Esta tese retoma alguns elementos discutidos em pesquisas anteriores, como por exemplo, a questão da identidade profissional dos funcionários, uma temática fundamental para a compreensão quanto à importância da profissionalização para a categoria. Contudo, busca a compreensão da gênese do movimento de organização dos profissionais da educação e o envolvimento com o processo de redemocratização do País e de democratização da educação de qualidade, momentos fundamentais para a compreensão da luta pela proposição e materialização de políticas de formação para os funcionários da educação e seus desdobramentos. Assim, a tese aborda a inserção sindical dos funcionários da educação e a construção de uma agenda para a categoria, verificando que o contexto político dos governos Lula (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma (2011-2014 e 2015-2016) foram fundamentais para a materialização de políticas de formação para esses profissionais. Esta tese avança quanto ao estudo da proposição da formação em nível superior para os funcionários da educação nos PEEs, demonstrando os desafios para sua materialização.

No repositório Scielo não foram encontrados artigos sobre a formação dos funcionários da educação, todavia as buscas realizadas no *site* Google Acadêmico (Apêndice C) identificaram 15 artigos publicados em revistas e Anais de eventos nacionais e internacionais. Estes artigos se constituem em importante instrumento para a discussão da temática e para a divulgação de estudos e pesquisas em desenvolvimento, inserindo os funcionários da educação como sujeitos e objetos de pesquisa do campo da educação e das políticas educacionais.

No tocante aos artigos científicos, de modo bastante particular, destaca-se a revista *Retratos da Escola* (2009). Um periódico sindical da Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFORCE), publicada em formato físico[16] e virtual. A revista se propõe a divulgar artigos que examinem a educação básica e o processo de profissionalização dos trabalhadores em educação, discutindo, dentre outros temas, a questão da gratuidade, laicidade, qualidade e democratização da educação. O volume 3, nº 5, de 2009, é totalmente dedicado à discussão da valorização dos funcionários da educação. Também em outros volumes, encontram-se alguns artigos relacionados à essa mesma temática, identificados no Apêndice D.

[16] A partir de 2019, a revista está sendo publicada apenas em formato virtual.

No Portal de Teses da Espanha[17] foram localizados apenas 4 trabalhos sobre os funcionários da educação, sendo 3 artigos publicados, respectivamente, nas revistas científicas Revista de Comunicación, Revista de Estudos para o Desenvolvimento Social da Comunicación (REDES), Educação a Distância e Práticas Educativas, Comunicacionais e Interculturais (EDaPECI) e 1 artigo nos Anais do II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación (Apêndice E). Esses trabalhos foram desenvolvidos por pesquisadores brasileiros, demonstrando, portanto, que em função do amplo movimento em torno da valorização dos funcionários da educação, a temática se evidencia no Brasil não sendo temática recorrente entre pesquisadores de outros países. Também foi possível localizar o livro "Programa Profuncionário: experiências formativas em educação a distância no IF Farroupilha", organizado pela própria instituição.

O estudo exploratório possibilita ao pesquisador ampliar seu conhecimento a respeito de determinado problema, aprofundando os estudos acerca de uma realidade específica, buscando seus antecedentes e maior conhecimento para, em seguida, planejar sua pesquisa (TRIVIÑOS, 2010). Assim, a revisão bibliográfica realizada na fase exploratória demonstrou algumas lacunas quanto ao estudo do movimento político para a profissionalização dos funcionários da educação, provocando a busca por documentos que pudessem demonstrar esse movimento de construção da política de formação e o papel de diferentes atores nesse processo. Esses documentos foram examinados na etapa seguinte, na fase de análise documental.

Na fase de pré-análise[18], os documentos foram selecionados a partir de sua relação com a agenda pela valorização e para a construção da política de formação para os funcionários da educação. A fase de análise documental empreendeu o estudo de um conjunto de documentos, como pareceres, portarias, resoluções, decretos, relatórios, notas taquigráficas de sessões de audiências públicas da Câmara Federal, textos políticos, em tramitação ou aprovados, atinentes às políticas de formação para os funcionários da educação, Planos Nacionais e Estaduais de Educação, Planejamentos Estratégicos do MEC, entre outros. A análise de tais documentos buscou compreender o processo de proposição das políticas de formação para os funcionários da educação, o desenvolvimento e os desdobramentos dessa luta pela profissionalização, verificando a lógica dos atores, as concepções de educação e de formação e os projetos

[17] Um dos maiores portais de divulgação da produção científica hispânica das áreas das ciências humanas, jurídicas e sociais. O repositório foi criado em 2001, todavia a Fundação Dialnet, da Universidade de La Rioja, é a responsável pelo seu gerenciamento e exposição de teses, artigos de periódicos, capítulos de livros e atas de congressos, desde 2009 (DIALNET, 2019).
[18] Sobre as fases da análise documental, ver Bardin (2016).

societários em disputas ao longo do ciclo político. Fizeram parte do *corpus* de análise os seguintes documentos, discriminados no Quadro 2:

Quadro 2 - *Corpus* de análise da pesquisa

TIPO	DOCUMENTO
Instrumentos legais e normativos	Tramitação do PLS nº 507/2003 aprovado como Lei nº 12.014/2009
	Parecer CNE/CEB nº 16/2005
	Resolução CNE nº 5/2005
	Portaria Normativa MEC nº 25/2007
	Portaria nº 72/2010
	Resolução nº 5/2010
	Decreto nº 7.415/2010
	Tramitação do PL nº 5.395/2009 aprovado como Lei nº 12.796/2013
	Decreto nº 8.752/2016
	Resolução CNE/CES nº 2/2016
	PL nº 4.302/1998 aprovado como Lei nº 13.429/2017
	PNE 2001-2010 e respectivos PEEs
	PNE 2014-2024 e respectivos PEEs
Sessões de audiências públicas e ordinárias	001140, de 23/11/2000
	001159, de 24/11/2000
	001398, de 21/11/2001
	0726, de 02/06/2004
	0269, de 02/04/2009
	1305, de 31/08/2011
	349.3.54.O, de 31/10/2013
	0.80.1.55.O, de 23/04/2015
Relatórios Institucionais	Relatórios de Gestão da SEB/MEC (2004 a 2018)
	Relatórios de Gestão da SASE/MEC (2012, 2013, 2014)
	Relatório de Gestão Consolidado do MEC (2015, 2016, 2017, 2018, 2019)
	Planejamento Estratégico Institucional-MEC (2015-2018)
	Planejamento Estratégico Institucional-MEC (2020-2023)
	Formulários do Censo Escolar/Inep
Documentos Finais de Conferências e Seminários	Carta de Goiânia (1986)
	Anteprojeto de Lei de Diretrizes de Carreira (1991)
	Cadernos de Resoluções dos Congressos Nacionais da CNTE
	Seminário Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação (2004)
	A escola como espaço educativo integral: funcionários, profissionais e técnicos e administrativos da educação (2014)
	Declaração de Incheon (2015)
	Declaração da XII Conferência Regional da Internacional da Educação da América Latina (2019)
	Proposta da Sociedade Brasileira e Proposta do Executivo (PNE 2001-2010)
	Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010)

	Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014)
	Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE 2018)
	Caderno Virtual Conape 2022

Fonte: Elaboração própria (2021).

Após o levantamento do *corpus* de análise, foi possível depreender a importância da organização sindical dos profissionais da educação, o processo de criação da CNTE e a atuação política da entidade sindical em diversas instâncias governamentais, por exemplo, junto ao Legislativo, MEC e CNE, os movimentos para a proposição da política de formação para os funcionários da educação e os desafios para sua efetivação. A fim de compreender e analisar esse processo, a pesquisa utilizou como aporte teórico-metodológico a abordagem do ciclo de políticas públicas proposto por Bowe, Ball e Gold (1992), referenciado por Mainardes (2006, 2009, 2018), em articulação com autores que tratam da análise de políticas educacionais, como Souza (2003), Schmidt (2008), Lima (2013), Lessard & Carpentier (2016), Jannuzzi (2001, 2011, 2014), Draibe (2001), Dalfior, Lima e Andrade (2015, p. 216), Saviani (2010; 2016; 2017), Dourado (2008; 2009; 2010; 2015; 2017; 2019). No tocante às discussões que se entremeiam ao estudo da proposição e materialização da formação para os funcionários da educação, este estudo recorreu a autores que discutem o movimento sindical, como Antunes (1980; 2018); Ferreira e Bittar (2006; 2008); Gouveia e Ferraz (2013; 2017) e a atuação do Estado, como Figotto (1996), Santos (1998), Afonso (2003), Höfling (2001), Schneider (2014), Pochmann (2016).

Assim, esta pesquisa se desenvolveu a partir de quatro categorias analíticas: sindicalização, profissionalização, proposição e materialização. A sindicalização é entendida como mecanismo de resistência de uma categoria profissional, "[...] o melhor instrumento que os trabalhadores têm para garantir conquistas, porque somente a sindicalização pode garantir o fortalecimento e a solidificação do Sindicato, dando-lhe sustentação e representatividade" (SJSP, 2013, p. 1). No tocante aos funcionários da educação, o movimento de sindicalização foi fundamental para todos os avanços alcançados pela categoria: sua inserção na agenda educacional e em instrumentos legais, a constituição de sua identidade coletiva e a oferta de formação técnico-pedagógica. A formação visa a profissionalização da categoria, condição fundamental para o reconhecimento desses trabalhadores como profissionais da educação, pois busca "[...] transformar em profissional algo que se faz de maneira amadora", isto é, "uma saída defensiva dos trabalhadores da educação aos processos de perda de autonomia no trabalho e de desqualificação", opondo-se à proletarização e ao processo de desqualificação do trabalhador

(OLIVEIRA, 2010, p. 19). Essas duas categorias representam processos fundamentais para a constituição dos funcionários da educação.

No ciclo político, a proposição corresponde a um processo de tomada de decisão, é "[...] o momento da definição sobre a maneira de solucionar o problema político em pauta e a escolha das alternativas a serem adotadas, que se processa na esfera do Legislativo e do Executivo" (SCHMIDT, 2008, p. 2317-2318). É a elaboração da política pública, a disposição legal da intencionalidade dos atores políticos no enfrentamento de um determinado problema da agenda educacional. Para Dalfior, Lima e Andrade (2015, p. 215), "[...] dentro do governo, se formulam soluções e alternativas para o problema, podendo ser entendido como o momento de diálogo entre intenções e ações". Nessa etapa, as opções são aceitas ou rejeitadas, abarcando o processo de escolha de soluções específicas pelo governo, "[...] em que se desenham as metas a serem atingidas, os recursos a serem utilizados e o horizonte temporal da intervenção", constituindo-se na formalização das decisões por meio de medidas de leis, decretos, resoluções, planos, projetos e programas (DALFIOR; LIMA; ANDRADE, 2015, p. 216).

A materialização é a fase da conversão das intenções e dos projetos em ação, "[...] momento de se colocar uma determinada solução em prática, de executar, dirigir, administrar, sendo, portanto, tratados como sinônimo de implementar", todavia não entendida como "[...] meramente uma etapa administrativa, pois envolve uma multiplicidade de questões estratégicas, políticas, interesses e atores" (DALFIOR; LIMA; ANDRADE, 2015, p. 216).

Por esta razão, esta tese perpassa a gênese dos movimentos de organização sindical dos profissionais da educação e a inserção dos funcionários; os movimentos para a construção de políticas de formação para a construção da identidade coletiva da categoria, visando sua profissionalização e valorização; também percorre a proposição da política nos Planos Nacionais e Estaduais de Educação, entendendo esses instrumentos como balizadores da proposição de políticas na agenda educacional para, enfim, compreender os desafios para a materialização da formação em nível superior.

Quanto à fase empírica, esta foi realizada a partir do encaminhamento de questionários *on line* (Apêndice G) aos sujeitos da pesquisa[19], partícipes do processo de sindicalização, proposição e materialização das políticas de formação para os funcionários da educação. Foram selecionados membros de entidades filiadas à CNTE, dentre os quais, alguns participantes da Diretoria 2017-2021 da CNTE; membros da Câmara de Educação Básica (CEB) e da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE); secretários da

[19] A lista de siglas dos sujeitos da pesquisa consta nos elementos pré-textuais desta tese.

Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e representantes de IES ofertantes da formação em nível superior ou em processo de discussão para sua oferta. Utilizou-se como critério de inclusão dos participantes da pesquisa a atuação efetiva de vários desses sujeitos tanto nas lutas pela construção de uma agenda para a categoria para os funcionários da educação durante o processo de sindicalização, quanto nos processos de proposição e materialização da política de formação.

Os questionários encaminhados foram compostos por questões abertas com enfoque no papel dos atores, nos movimentos e processos para a proposição e materialização da formação em nível médio e superior para os funcionários da educação. Do total de 30 questionários encaminhados, 20 retornaram respondidos, correspondendo a um percentual de 66% de amostra do universo escolhido, composta por 4 membros do CNE, 5 representantes de entidades filiadas à CNTE, 2 secretários da SASE, 1 secretário da SEB, 1 analista da SETEC e 7 representantes de IES ofertantes do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares ou Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos ou que realizaram alguma iniciativa na tentativa de materialização da formação em nível superior. Aos questionários respondidos foram associados as entrevistas e artigos de dirigentes da CNTE disponíveis na *web*.

Diante dos diversos elementos de análise, das questões e relações intrínsecas ao sujeito e seu objeto de estudo, Minayo (2014, p. 19) considera que fazer pesquisa é um trabalho complexo, pois envolve teoria, método, operacionalização, criatividade e consciência das influências micro e macropolíticas em que ambos se inserem, uma vez que "[...] não existe conhecimento científico acima ou fora da realidade". Neste sentido, é premissa entre pesquisadores de diversas abordagens analíticas[20] do campo das políticas públicas que suas análises envolvem uma multiplicidade de fatores, dentre eles, o conteúdo da política e seus deslocamentos; os modelos políticos e econômicos e sua articulação com as esferas local, regional, nacional, internacional e transnacional; a trajetória institucional; a coerência na atuação dos atores; o significado da política (RODRIGUES, 2011). Assim, este estudo considerou os movimentos de organização dos profissionais da educação e as condições para a formulação da política, as influências transnacionais e suas relações com o contexto nacional, bem como os modelos políticos, econômicos e sociais que viabilizaram sua construção.

[20] Araújo e Rodrigues (2017) consideram a existência de quatro modelos analíticos no campo das políticas públicas: I – modelo sequencial ou do ciclo político (*Policy Cicle)*; II – Metáfora dos fluxos múltiplos (Multiple Streams Framework); III – Modelo do equilíbrio interrompido (Punctuated Equilibrium Theory); IV – Quadro teórico das coligações de causa ou de interesse (Advocac Coalition Framework – ACF).

Perspectiva temática e estrutura do trabalho

O estudo do processo de proposição e materialização da formação para os funcionários da educação básica compreendeu a importância da constituição histórica desses profissionais enquanto categoria de trabalhadores, homens e mulheres, que lutaram por sua inserção sindical, pela construção de sua identidade na perspectiva da valorização e pelo seu reconhecimento como profissionais da educação (SANTOS; CAMARGOS, 2012). Portanto, sujeitos legalmente constituídos do direito à profissionalização, conforme art. 62-A da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 2017), condição esta indispensável à sua valorização. Todavia, verifica-se que estes sujeitos se encontram em [...] uma sociedade regida pelo modo de produção capitalista, imbuída de contradições e caracterizada pela divisão social do trabalho" (SANTOS; CAMARGOS, 2012, p. 365). Assim, o processo de proposição e materialização da política nacional de formação para os funcionários da educação, sobretudo em nível superior, é influenciado por essas múltiplas determinações, pois uma política educacional "[...] é sempre resultante das condições objetivas em que ela é proposta e/ou efetivada e, neste sentido, deve ser resultante do exercício acadêmico pautado pela razão crítica presente nos embates e nas opções teóricas perante o conhecimento hodierno" (DOURADO, 2010, p. 678).

Quando se trata das políticas de formação para os profissionais da educação, o debate se concentra no delineamento da formação docente, de modo que os instrumentos legais e normativos ora avançam para uma concepção mais ampla de formação, como é o caso do Decreto nº 8.752[21], de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica; ora retrocedem para uma visão mais restrita de instrumentalização do fazer pedagógico, com foco nas avaliações e com a desvinculação da formação inicial e continuada, como é o caso da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores

[21] O Decreto nº 8.752/2016 fixa princípios e objetivos para a organização de programas e ações para a oferta da política nacional de formação dos profissionais da educação básica dos diferentes níveis, etapas e modalidades, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o PNE e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. O referido Decreto ratifica, entre outras questões, a importância do acesso permanente dos profissionais da educação a processos formativos, informações, vivências e atualização profissional, tendo em vista que eles são agentes fundamentais do processo educativo para a melhoria da qualidade da educação básica e para a qualificação do ambiente escolar. Também reitera que a valorização dos profissionais da educação se traduz em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho. Daí sua grande importância como instrumento orientador da política nacional de formação para os profissionais da educação (BRASIL, 2016a).

para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019) e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020f).

Todavia, a Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, define que professores, pedagogos e funcionários, "todos os que atuam na escola, e não apenas os professores, podem ser considerados profissionais de educação, desde que habilitados de acordo com a 21ª Área Profissional", Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar (RETRATOS DA ESCOLA, 2009, p. 313). Desse modo, as políticas de formação devem envolver tanto os profissionais do magistério da educação básica quanto os funcionários da educação, um "segmento historicamente esquecido e não contemplado pelas políticas oficiais" (BRASIL, 2005a).

A importância da Lei nº 12.014/2009 para os funcionários da educação foi avaliada por sua autora, a ex-senadora e funcionária de escola, Fátima Cleide, ao demonstrar que a Lei retirou da

> [...] invisibilidade mais de um milhão de trabalhadores e trabalhadoras que exercem atividade nas escolas, permitindo que busquem as condições necessárias para serem reconhecidos como profissionais da educação. Isto rompeu com uma situação histórica, que estava se aprofundando com a precarização das relações de trabalho e terceirização de serviços na educação básica. É no ambiente escolar que o educando terá o primeiro contato com a cidadania. A experiência na escola, como educandos ou educadores, é marcante em todas as dimensões da vida. Ao profissionalizar os atores que interagem constantemente com os educandos, reconhecemos esta vivência, política e pedagógica, e investimos na sua qualidade. O que a Lei propõe é a inclusão como profissionais da educação dos trabalhadores que tenham diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica afim. Não basta trabalhar na escola, é preciso ter a formação necessária para compreender os processos educativos e exercer com eficiência a função de cada um. (RETRATOS DA ESCOLA, 2009, p. 314).

O dimensionamento da oferta de formação para os funcionários da educação requer a atualização dos dados da categoria, prevista na estratégia 18.5 do PNE 2014-2024 com a realização anual, "[...] a partir do segundo ano de vigência [do] PNE, por iniciativa do Ministério de Educação e, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da Educação básica de outros segmentos que não os do magistério" (BRASIL, 2014a, p. 83). Todavia, solicitados, esses dados ao INEP, obteve-se como resposta um *link* de acesso aos

microdados de 2019[22], para o qual se faz necessário um sistema de gerenciamento de banco de dados (SGBD). Dada a dificuldade de compilação dessas informações, recorreu-se aos microdados do INEP sistematizados pelo Laboratório de Dados Educacionais[23] (LDE).

De acordo com a ficha técnica de indicadores educacionais, apresentada no LDE (Anexo A), o número de funcionários que atuam fora da sala de aula em estabelecimentos de educação básica é decorrente da seguinte fórmula: "N funcionário= [TF]– [TP] Onde: TF: total de funcionários da escola (inclusive profissionais escolares em sala de aula) TP: profissionais que atuam em sala de aula" (LDE, 2019, p. 1).

Os dados apresentados totalizam 1.864.056, dentre os quais, 449.133 funcionários estão categorizados nas funções de: saúde, coordenador, fonoaudiólogo, nutricionista, psicólogo, pedagogia, monitores. Os demais profissionais[24], funcionários da educação, totalizam 1.414.923 e desempenham as seguintes funções[25]: administrativas, serviços gerais, biblioteca, alimentação, secretário e segurança. Essa sistematização pelo LDE demonstra a tentativa de dar visibilidade a uma categoria ainda submersa nos dados escolares. A imprecisão e a falta de detalhamento e sistematização de dados[26] sobre os funcionários da educação no censo da educação básica (quantos são, qual nível de escolaridade, quais suas demandas formativas, dentre outros) ainda os mantêm na invisibilidade quanto à extensão de suas necessidades educacionais para sua efetiva participação nos processos de gestão democrática e para a melhoria da qualidade da educação, uma vez que as políticas de formação, tanto em nível médio quanto superior, não se dão de modo espontâneo, ao contrário, decorrem de projetos societários em disputa (SANTOS; CAMARGOS, 2012). A não inclusão dos funcionários, por exemplo, nos relatórios de monitoramento das metas do PNE 2014-2024, produzidos pelo INEP, revela a secundarização e a invisibilidade da categoria pelas instâncias governamentais e a consequente negação do direito à profissionalização.

---

[22] http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados.

[23] O Laboratório de Dados Educacionais (LDE) é uma plataforma digital de dados educacionais com base e dados do censo da educação básica e superior do Inep. O LDE é desenvolvido interinstitucionalmente com professores, técnicos e discentes da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade Federal de Goiás (UFG), das seguintes unidades: Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE/UFPR), Centro de Computação Científica e Software Livre (C3SL/UFPR) e Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas (FACE/UFG). Disponível em: https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/. Acesso em: 23 jun. 2020.

[24] No Anexo B estão disponibilizados outros dados sobre os funcionários da educação disponíveis no LDE.

[25] Sobre as categorizações dos funcionários, ver discussão de Dourado e Moraes (2009).

[26] Lacuna apontada no artigo *Dimensionamento do quadro de funcionários de escolas de educação básica no Brasil* (ALVES; ASSIS; SONOBE; ATHAYDE, 2019).

Esta tese parte da perspectiva de que as políticas de formação, como componente da valorização profissional, devem se situar em uma perspectiva de "educação como direito", de acesso à profissionalização e aos níveis mais elevados do ensino e, portanto, dever do Estado, isto é, a partir "[...] da transformação de um direito individual em princípio fundante da sociedade, o que o torna extensivo a todos" (VIEIRA, 2016, p. 26).

> A formação dos/das profissionais da educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito e superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, como oferta de cursos de graduação, especialização/aperfeiçoamento e extensão aos/às profissionais da educação pública, em universidades também públicas. Esta política deve ter como componentes, justamente com a carreira (a jornada de trabalho e a remuneração), outros elementos indispensáveis à valorização profissional. Deve ser pensada como processo inicial e continuado, como direito dos/das profissionais da educação e dever do Estado. (CONAE, 2010, p. 79).

Todavia, mesmo diante da formação contemplada na perspectiva do direito como política pública (CONAE, 2010; 2014), há quem possa perguntar: Por que formação, em especial, em nível superior para os funcionários? Tal questionamento revela uma visão de formação restrita e direcionada apenas aos profissionais que atuam no espaço da sala de aula, sendo desconsideradas as diversas relações e possibilidades formativas que se estabelecem nos demais espaços escolares, o vínculo entre os estudantes e os vários profissionais da escola, as relações sociais para a construção da cidadania e na tomada de decisão nos processos participativos para a melhoria da qualidade da educação. De igual modo, representa uma visão dicotômica acerca da atividade manual e intelectual, desprezando a ideia de que "todos os homens são intelectuais", apesar de nem todos terem "na sociedade a função de intelectuais" e, por isso negam a compreensão de que "[...] em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora" (GRAMSCI, 2001, p. 18). No caso dos funcionários, estas concepções desconsideram a relação pedagógica em sentido *lato* das atividades por eles exercidas com os diversos espaços escolares, "[...] construtores de saberes, valores, cultura e atitudes, articulados com a sala de aula" (NASCIMENTO, 2009, p. 380).

Por outro lado, é possível fomentar a reflexão com a seguinte indagação: "Não é estranho que alguém que trabalhe numa escola [...] não tenha acesso à escolarização?" (BESSA, 2017, p. 17). Esta questão situa os processos formativos no campo do direito educacional e entende que a oferta de educação de qualidade perpassa a formação inicial e continuada de

todos os seus profissionais. Assim, essa temática precisa ser mantida na centralidade do debate educacional.

No tocante à presença dos funcionários nas instituições de educação[27], Monlevade (2001) ratifica que estes sempre existiram e tiveram grande relevância no cotidiano escolar, particularmente, no desenvolvimento de atividades de manutenção financeira dos colégios jesuíticos. Acerca dessa relevância também nos esclarece que, na concepção de Nóbrega (2006), diretor da primeira escola do Brasil, em seu livro *Diálogo sobre a Conversão do Gentio*, de 1556, o coadjutor e ferreiro tem uma função educativa mais eficaz que ele, padre e professor, no processo de aculturação dos indígenas. No diálogo entre o professor, Pe. Gonçalo Alvares, e o ferreiro, Matheus Nogueira, o padre e professor reitera que "na conversão dos índios, muito mais valem as marteladas do ferreiro que os sermões e aulas dos Padres" (MONLEVADE, 2016, p. 2).

Monlevade (2001) também esclarece que o período de democratização da educação básica, de 1946 a 1986, promoveu um grande aumento no número de funcionários, para as áreas de limpeza e alimentação, saltando de cem mil para oitocentos mil trabalhadores, conferindo ao imaginário social a ideia de que

> [...] essas duas funções, em si, não exigem escolaridade, nem capacitação específica. São como que um prolongamento de funções domésticas femininas. Daí para a generalização do acesso "clientelístico" foi um passo. As baixas remunerações – muitas vezes abaixo do salário mínimo – possibilitaram que governadores, prefeitos e parlamentares cultivassem verdadeiros currais de emprego desqualificados nas escolas, que se multiplicavam nas redes estaduais e municipais. (MONLEVADE, 2009, p. 344, grifo do autor).

Em que pesem as lutas do movimento sindical dos profissionais da educação desde sua gênese, várias conquistas se consolidaram somente a partir de 2003, em função da instituição de um projeto societário de maior democratização de acesso aos diferentes níveis de ensino nos Governos Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016). Essas conquistas se materializaram em instrumentos legais e normativos, sistematizados no Quadro 3, viabilizando a construção de uma política de valorização dos funcionários da educação, entendida a partir de sua articulação entre a formação inicial, formação continuada, carreira, salários, condições de trabalho e saúde (CONAE, 2014; CONAPE, 2018):

[27] Sobre a gênese da categoria de educadores, particularmente, dos funcionários da educação, ver as obras *Treze lições sobre fazer-se educador no Brasil* (MONLEVADE, 2000b) e *Funcionários de escolas públicas: educadores profissionais ou servidores descartáveis?* (MONLEVADE, 2001).

Quadro 3 - Instrumentos legais para a valorização dos funcionários da educação

Documento oficial	Dispositivo
Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004a).	Reorienta a política de educação profissional e dá outras providências.
Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena os funcionários da escola, de setembro de 2004 (BRASIL, 2004b).	Descreve a política de valorização dos trabalhadores em educação e as ações para desenvolvê-la.
Política Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação, de junho de 2005 (BRASIL, 2005a).	Fundamenta a política de valorização dos profissionais da educação.
Parecer CNE/CEB nº 16, de 3 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005b).	Propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar.
Resolução CNE nº 5, de 22 de novembro de 2005 (BRASIL, 2005d).	Inclui, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 4/99, de 22/12/1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar.
Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006a).	Altera o art. 206 da Constituição Federal e o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias dando origem ao FUNDEB.
Portaria Normativa MEC nº 25, 31 de maio de 2007 (BRASIL, 2007a).	Institui o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica - Profuncionário.
Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009a).	Altera o art. 61, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de incluir os funcionários da escola entre as categorias que integram os profissionais da educação.
Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009b).	Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica. Aprova o Sistema Nacional de Educação e estabelece a distribuição de recursos para o cumprimento do Plano Nacional de Educação, dentre outras questões.
Portaria nº 72, de 6 de maio de 2010 (BRASIL, 2010a).	Art. 1º - Cria, no Catálogo Nacional Cursos Superiores de Tecnologia, o eixo tecnológico de 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 (BRASIL, 2010b).	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 (BRASIL, 2010c).	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, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013).	Art. 62-A. Dispõe sobre a formação dos profissionais de que trata o inciso III do artigo nº 61 da LDB para fins de acesso à formação inicial e continuada.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).	Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 com prazos para instituir a política de formação para os

	funcionários, o piso salarial nacional e outras ações como o Censo Profissional dos Funcionários.
Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016a).	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
Resolução CNE/CES nº 2, de 13 de maio de 2016 (BRASIL, 2016b).	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada parados Funcionários Educação Básica.

Fonte: Elaboração própria (2021), com base em publicações do Diário Oficial da União (DOU).

A luta dos funcionários da educação e a atuação de atores sociais, políticos e institucionais, consolidadas nos referidos marcos propositivos, reiteram a profissionalização como elemento para a "[...] superação da ideia de 'missão', de continuidade das atribuições da família, como no conceito de 'tia', contestado por Paulo Freire" e "[...] determinante para fornecer ferramentas aos funcionários e à escola e para superar dicotomias no espaço escolar" (VIEIRA, 2009, p. 327, 333, grifos da autora).

A análise do processo de proposição e materialização das políticas de formação para os funcionários da educação se estrutura nesta tese, além desta Introdução (seção 1) e das Considerações Finais (seção 6), em quatro seções organizadas a partir de recortes analíticos que perpassaram o processo de sindicalização, proposição e materialização da política nacional de formação para os funcionários da educação, tendo em vista as lutas consolidadas para a construção da identidade na perspectiva da valorização profissional. Nesta direção, busca-se romper com a perspectiva linear da História.

A seção 2, intitulada "A organização sindical dos profissionais da educação básica e os desafios para a inserção dos funcionários", recuperou a trajetória de organização dos profissionais da educação e a criação da CNTE, identificando os mecanismos e contextos que operaram para o atraso da organização da categoria docente em relação ao movimento operário no Brasil e, mais tardiamente, dos funcionários da educação, impedidos de se sindicalizarem por serem funcionários públicos. Também demonstrou a luta dos funcionários para a inserção sindical e a composição de uma agenda de luta pela profissionalização com a criação do Departamento de Funcionários (DEFE), em 1995, transformado, em Secretaria dos Funcionários, em 2014. Para além da defesa dos interesses das categorias, a luta sindical dos profissionais da educação se vinculou aos movimentos mais amplos da sociedade pela redemocratização do País e pela democratização da educação pública, com atuação para a construção do Capítulo da Educação na CF/1988.

Revisitar momentos, associações e entidades sindicais possibilitou compreender o movimento de organização dos profissionais da educação e o envolvimento das entidades científicas e sindicais em defesa da educação, dos direitos dos trabalhadores e na proposição de

agendas para a educação nas audiências públicas nos governos pós-Constituição de 1988. Movimentos que serviram de base para a implantação de um projeto educacional mais includente[28], a partir de 2003, com vistas à democratização de acesso aos diferentes níveis de ensino e à garantia de condições para a permanência e êxito dos estudantes.

Em tempos de retrocessos, desmontes e ameaças à manutenção da democracia, recuperar esse momento histórico de defesa pela redemocratização do País e pela democratização da educação pública, gratuita, laica e de qualidade social ratifica a escolha da sociedade civil por um projeto societário democrático, inclusivo e para a promoção da justiça social. Neste sentido, o certo detalhamento dos movimentos dos profissionais da educação tem sua importância na construção desta tese. A análise dessa seção se apoiou teoricamente nos textos de Vicentini e Lugli (2009), Ferreira Júnior (2009), Rêses (2009), Dal Rosso, Cruz e Rêses (2011), Gindin (2013), Gouveia e Ferraz (2013; 2017), Mattos (2009), Pereira Filho (2019), Ferreira e Bittar (2008), Monlevade (2001, 2009, 2014a, 2014b, 2019), Antunes (1980; 2018), Gramsci (2004) e na Revista *Retratos da Escola* (Dossiê: Funcionários de Escola – identidade e profissionalização)[29].

A seção 3, "A construção da política nacional de formação para os funcionários da educação", abordou os meandros do processo político - da proposição à aprovação -, considerando as influências do micro e macrocontexto na disputa política entre grupos diversos, os movimentos para a construção da política, a atuação decisiva dos atores políticos, institucionais, sindicais, das entidades científicas e, sobretudo, de um governo comprometido com a oferta de políticas públicas, "visando à ampliação dos direitos sociais e, portanto, à materialização da CF 1988" (DOURADO, 2019, p. 8). Ao compreender esse processo foi possível desvelar condições para o desenvolvimento das políticas de formação para os funcionários da educação, as causas, condicionantes, os fatores e o papel dos atores na proposição, bem como os limites para sua materialização.

---

[28] Após a sequência de mais de vinte anos de ditadura militar e de uma década de reformas neoliberais, o programa de governo "Uma escola do tamanho do Brasil", de Luiz Inácio Lula da Silva, conferiu à educação a centralidade de um direito social indispensável ao gozo de outros direitos historicamente negados à população brasileira (GENTILI; OLIVEIRA, 2013). A implantação desse projeto educacional mais includente compreende a educação como um bem público, instituindo "no país um espaço público promotor de justiça social, direitos cidadãos, participação e igualdade. Uma escola cada vez mais democrática em uma nação que fosse mesmo de todos os brasileiros e brasileiras, não daqueles que dizem interpretar suas necessidades e nunca governaram em seu nome" (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 254).

[29] Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/7. Acesso em: 20 fev. 2020.

Essa seção foi desenvolvida a partir da análise documental de instrumentos legais e normativos e empírica com o encaminhamento de questionários para diferentes atores participantes da pesquisa. A compreensão acerca da participação desses atores no processo de proposição da política de formação se delineou com base na devolutiva de questionários encaminhados, de textos e entrevistas disponíveis na *web*, bem como por meio de notas taquigráficas dos registros de audiências públicas na Câmara Federal. Dentre os autores que tratam da análise das políticas educacionais, contribuíram para o desenvolvimento dessa seção, Ball (2006; 2012; 2015; 2016), Mainardes (2006; 2018), Souza (2003), Schmidt (2008), Lima (2013), Stremel (2016), Lessard & Carpentier (2016) e, ainda, outros que discutem a atuação do Estado, como Frigotto (1996), Santos (1998), Gramsci (2000), Afonso (2003), Höfling (2001), Schneider (2014), Pochmann (2016), Antunes (2018).

A seção 4, intitulada "A formação para os funcionários da educação nos Planos Nacionais e Estaduais de Educação", compreendeu os movimentos das Conferências Nacionais de Educação (CONAE) 2010 e 2014 e das audiências públicas para a inserção dos funcionários enquanto profissionais da educação nos PNEs. A seção também apresenta a forma como estes são mencionados nos PNEs e PEES e como as políticas de formação para a categoria são apresentadas nos referidos documentos. Localizam-se nos planos de educação diversas nomenclaturas para denominar os funcionários da educação, demonstrando que a categoria tem uma identidade ainda difusa, face à diversidade de planos de carreira no País, comprometendo a visibilidade da categoria e de suas demandas formativas. De igual modo, destaca-se que a não institucionalização do SNE e a baixa incidência de estratégias e formas de articulação interfederativa, tanto nos PNEs quanto nos PEEs, sinalizam a falta de centralidade no planejamento quanto às responsabilidades pela materialização de ofertas de formação, sobretudo em nível superior, em âmbito nacional, contribuindo para iniciativas isoladas por parte das filiadas sindicais da CNTE, em alguns estados da federação, em parceria com IES públicas. As análises dessa seção basearam-se em Aguiar (2017), Martins (2010), Saviani (2010; 2016; 2017), Dourado (2008; 2009; 2010; 2015; 2017; 2019), Monlevade (2019), Assis (2018), Menezes e Souza (2018).

A seção 5, denominada "A materialização da política de formação em nível superior para os funcionários da educação", analisou o processo não linear de proposição e materialização de uma política educacional, evidenciando sua complexidade. A proposição da política de formação para os funcionários da educação decorreu de longa luta política no que diz respeito à construção e aprovação de instrumentos legais que a legitimaram na perspectiva do direito. Esses instrumentos normativos constituem importantes marcos para a proposição de

políticas de formação para a categoria, porém se demonstram insuficientes para sua materialização como política de Estado, pois a descontinuidade das ofertas ou a falta de iniciativas para a materialização da formação para os funcionários da educação provêm da materialização de políticas de governo em detrimento das políticas de Estado.

Apesar de a política de formação para os funcionários da educação estar prevista no PNE 2014-2024 e em seus respectivos PEEs, não há, por parte do Governo Federal atual, qualquer previsão de ação ou implantação de programa nos Planos Estratégicos Institucionais do MEC (PEI-MEC) que sinalizem a possibilidade de sua efetivação. Assim, constatou-se que a descontinuidade das políticas de formação para os funcionários da educação em nível médio decorre da falta de financiamento, tendo em vista o modelo de fomento, por meio da concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para os professores, coordenadores, tutores, equipe multidisciplinar e da alteração na lógica da atual política educacional do programa de governo, intitulado "O Caminho da Prosperidade" (2018). Essa outra lógica se materializa, por exemplo, com a oferta de cursos de curta duração do Programa Novos Caminhos que, dentre outras limitações, contraria a perspectiva de formação técnico-pedagógica fixada no parágrafo único do art. 62-A da LDB e reiterada na Resolução CNE/CES nº 2/2016. Desse modo, a materialização das políticas de formação para os funcionários da educação, em função de tensionamentos nos campos político e econômico, interesses e projetos societários em disputa, segue a "[...] lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado (DOURADO, 2010, p. 681).

Por outro lado, a materialização de iniciativas esparsas e isoladas de formação em nível superior, de forma orgânica, em instituições públicas federais, do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares, no IFAC, e do Curso Superior de Tecnologia em Educação em Processos de Trabalho, na UFMS, e sua discussão no IFMT, na UFPB, no IFG e na UFPR, resultam, sobretudo, de esforços empreendidos pela CNTE e suas filiadas em parceria com as IES, sem o efetivo apoio do MEC. Neste caso, nota-se o avanço de tentativas por parte do setor privado, evidenciando a possibilidade de oferta de formação superior como mercadoria. Assim, a seção sinaliza os limites para a oferta pública do curso superior para os funcionários da educação em todas as unidades da federação face ao contexto de desmantelamento das políticas educacionais. O desenvolvimento dessa seção se apoiou nos estudos de Assis (2015), Dourado (2010, 2019), Saviani (2017) e Moura (2015).

O movimento de análise empreendido nesta tese permite concluir que a valorização dos funcionários da educação é uma bandeira de luta da CNTE que visa à construção da identidade

coletiva e à profissionalização da categoria. As políticas de formação para os funcionários da educação são resultantes, sobretudo, da luta política dos atores sindicais, políticos e institucionais e das entidades científicas alinhadas a um projeto societário de democratização de acesso à educação para todos. Ao assumirem a defesa de uma agenda política para a categoria, o movimento pela profissionalização avança na construção de instrumentos legais e normativos, em sua consequente proposição nos planos nacionais e estaduais de educação e na oferta de políticas de formação, como ocorreu com o Profuncionário.

Assim, na esteira do processo de reestruturação produtiva global, dentre as categorias de profissionais da educação, os funcionários da educação têm sofrido prejuízos de maneira muito mais efetiva no campo da valorização profissional pela ausência de concurso público, pela contratação temporária, pela terceirização e pela gestão por meio de Organizações Sociais (O.S.). São atingidos com a retirada de direitos dos trabalhadores e a fragmentação da categoria, fatores que possibilitam inferir, a partir das reflexões de Antunes (2018) acerca dos múltiplos e complexos movimentos do mundo do trabalho, que a descontinuidade das políticas de formação para os funcionários da educação e a secundarização de sua profissionalização possui estreita ligação com o processo de reestruturação produtiva global do capital e visa à manutenção de uma lógica de desvalorização dos profissionais, predominando a precarização e a terceirização como mecanismos das novas formas de trabalho, regulamentadas pelo próprio Estado, que opera para a garantia das condições de produção e reprodução da exploração capitalista, com o objetivo precípuo de retirar os direitos dos trabalhadores, mas também de enfraquecer, fragmentar e desorganizar uma categoria profissional (ANTUNES, 2018).

Para além do horizonte propositivo alcançado pela categoria, a política de formação para os funcionários da educação básica deve ser assegurada como política de Estado, tendo em vista o seu estabelecimento na Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024), de duração decenal, de modo que seja evitado o seu descumprimento ou descontinuidade a cada novo pleito eleitoral. Tal fato sinaliza a urgência de se avançar na regulamentação do regime de cooperação e colaboração entre os entes federados e na instituição do Sistema Nacional de Educação.

A trajetória de luta dos funcionários da educação pela profissionalização como condição para sua valorização profissional singulariza a história de tantos profissionais em defesa da educação brasileira e evidencia seus limites, tensionamentos e (im)possibilidades. Desse modo, assim como Guimarães Rosa (1994, p. 85), o sentimento latente ao construir este estudo é de que "[...] o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia".

2 A ORGANIZAÇÃO SINDICAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS DESAFIOS PARA A INSERÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS

> [...] no domínio das estruturas socioeconômicas, o conhecimento mais crítico da realidade, que adquirimos através de seu desvelamento, não opera, por si só, a mudança da realidade.
>
> Paulo Freire (2020, p. 44)

O objetivo desta seção é investigar e analisar os movimentos para a sindicalização dos funcionários da educação, compreendendo as origens, contornos e desafios para a inserção da categoria nas entidades sindicais, evidenciando a luta pela construção da identidade coletiva na perspectiva da valorização profissional, um processo que ainda está em curso. Para tanto, fez-se necessário retomar as formas de organização docente quanto à definição da sua atuação e identificar os mecanismos e contextos que operaram para o processo de organização sindical dos funcionários da educação até a criação da CNTE, em 1989, e a unificação das categorias de professores, supervisores, orientadores e funcionários, em 1990. Essa entidade sindical tem se revelado protagonista na organização e proteção corporativa dos profissionais da educação, nas disputas pelas garantias constitucionais no campo da educação e na articulação de questões estruturais da organização do Estado brasileiro (SCAFF; GOUVEIA; FERRAZ, 2018).

Neste sentido, o estudo da trajetória da organização sindical dos profissionais da educação permite compreender que, para além da defesa dos interesses das categorias, a luta sindical se vinculou aos movimentos mais amplos da sociedade pela redemocratização do País e pela democratização da educação pública, com importante atuação na construção do Capítulo da Educação na CF/1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2017).

Assim, esta seção se desenvolveu a partir da análise de três aspectos que possibilitam compreender as origens do movimento de organização sindical dos profissionais da educação e a definição de uma agenda em defesa da democratização da educação e da profissionalização dos funcionários da educação: Apontamentos sobre o movimento sindical dos profissionais da educação e a inserção dos funcionários; A agenda educacional pós-constituição de 1988; CNTE: agenda de luta, representatividade e formação.

2.1 APONTAMENTOS SOBRE O MOVIMENTO SINDICAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E A INSERÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS

O ponto de partida desta seção se ancora na gênese e constituição do movimento sindical dos profissionais da educação no Brasil. Sem entrar na complexidade do debate sobre as diversas abordagens e formas de sindicalismo no País e, considerando o recorte da pesquisa que tem como objetivo analisar a construção da política nacional de formação para os funcionários da educação, pretende-se recuperar, no estudo do movimento sindical dos profissionais da educação do Brasil, a origem do movimento sindical dos funcionários da educação, compreendendo o processo que resultou na unificação de categorias e na criação da CNTE e, por conseguinte, analisar os desdobramentos da luta sindical para a sindicalização, a construção da identidade e a profissionalização dos funcionários da educação.

A gênese do movimento sindical[30] dos profissionais da educação[31] no Brasil não ocorreu de maneira simultânea ao movimento sindical operário[32]. Distingue-se, para Dal Rosso, Cruz, Rêses (2011); Gindin (2013); Gouveia e Ferraz (2013), pela condição tardia do primeiro, originado décadas após o surgimento do segundo. Para esses autores, o sindicalismo operário é datado do período de 1890 a 1930 e o sindicalismo docente da educação básica no período de 1945 a 1975. O movimento sindical dos funcionários da educação ocorre mais tardiamente ainda, "[...] porque não havia uma identidade da categoria: eles se dissolviam entre os outros funcionários públicos estaduais e municipais" (MONLEVADE, 2001, p. 29).

Segundo Rêses (2009, p. 4), o retardamento na organização sindical docente é decorrente de condições objetivas e subjetivas. No tocante às condições objetivas, várias questões são destacadas pelo autor como fatores impeditivos e determinantes para a organização sindical docente, dentre elas, a desvalorização do ensino público, o baixo número de professores, a condição precária de assalariamento[33], a política educacional elitista, a ausência de sindicato autônomo e a proibição legal para a organização sindical no setor público. Quanto às condições subjetivas, destacam-se, como decisivas para o retardamento da organização

[301] É a expressão de organização e luta de trabalhadores, de defesa e conquista de direitos, portanto, criado para compensar a fraqueza do trabalhador atomizado na sua relação contratual com o capital (CATTANI, 2002, p. 287).

[31] A respeito do movimento sindical docente ver Bauer (2015); Dal Rosso (2011); Ferreira Jr. (2009); Gindin (2013), Gouveia e Ferraz (2013).

[32] A respeito do movimento sindical operário ver Antunes (1980); Souza e Figueiredo (2010); Santana (1998).

[33] Em 1870, os professores falam sobre a situação de penúria que vivem e se comparam à condição vivida pelos escravofeitor, considerando o governo o seu feitor, em um Manifesto destinado ao Imperador (DAL ROSSO; CRUZ; RÊSES, 2011).

sindical, a identidade social docente considerada como dom natural, missão ou chamamento ao exercício do magistério e a representação do trabalho por vocação. Essas condições evidenciam que o sindicalismo tardio da categoria docente tem estreita ligação com:

> a) o descaso que os governos coloniais, imperiais e republicanos conferiram à educação em suas políticas administrativas nestas terras brasílicas; b) ou o rígido controle que os governos sempre exerceram sobre a atividade docente, dada sua capacidade disruptiva; c) ou ainda a dificuldade que os docentes encontraram em libertar-se de amarras ideológicas e políticas que sobre seus ombros pesavam. (DAL ROSSO; CRUZ; RÊSES, 2011, p. 112).

Como se sabe, as formações sindicais estão ligadas ao advento do processo de industrialização e consolidação do modo de produção capitalista iniciado na Europa, a partir do século XVIII (ANTUNES, 1982). Contexto em que grande parte da população europeia foi submetida a péssimas condições de vida e de trabalho e a sociedade se dividiu, predominantemente, em duas classes sociais com projetos societários antagônicos: a burguesia e o proletariado. A análise do movimento sindical italiano, desenvolvida por Gramsci (2004), reitera o papel dos sindicatos e suas limitações no contexto da sociedade capitalista diante da luta pela melhoria das necessidades imediatas atinentes às condições de vida e trabalho:

> [...] a organização sindical tem precisamente como meta a supressão do lucro individual e da exploração do homem pelo homem, já que ela se propõe eliminar o capitalista (o proprietário privado) do processo industrial de produção e, portanto, eliminar as classes. Mas os sindicatos não podiam realizar imediatamente esta meta e, por conseguinte, dirigiram todas as suas forças para o objetivo imediato de melhorar as condições de vida do proletariado, reivindicando maiores salários, a diminuição da jornada de trabalho, um conjunto de leis sociais. Sucederam-se movimentos, muitas greves foram feitas; melhorou relativamente a condição de vida dos trabalhadores. Mas todos os resultados, todas as vitórias da ação sindical fundam-se em bases antigas: o princípio da propriedade privada permanece intacto e forte, permanecem intactas a ordem da produção capitalista e a exploração do homem pelo homem, ou melhor dizendo, tornam-se mais complexas sob novas formas.
> [...]
> A ação sindical se revela assim absolutamente incapaz de superar, em seu terreno e com seus meios, a sociedade capitalista; revela-se incapaz de conduzir o proletariado à sua emancipação, à realização da meta superior e universal que se havia inicialmente proposto. (GRAMSCI, 2004, p. 293-294).

No Brasil, percebe-se que o movimento sindical, comprometido com a imediata melhoria das condições de trabalho e vida dos profissionais, não conseguiu alterações mais amplas na estrutura social. De maneira cíclica, a forma de atuação dos sindicatos se relaciona com contextos e alinhamentos políticos ditatoriais ou democráticos, respectivamente, com

períodos de retrocessos e estagnações ou de avanços e conquistas para os trabalhadores, de modo que o contexto político é decisivo para a ação sindical.

No tocante ao sindicalismo docente, Pereira Filho (2019) considera que este foi se consolidando ao longo de três fases ou três processos de reorganização política[34] em função das modificações na economia e na estrutura societária, o que trouxe repercussões nas formas de atuação dos sindicatos e na organização da classe trabalhadora.

Para esse pesquisador, a primeira fase é compreendida entre o final do século XIX e o século XX e remonta à formação da classe operária no Brasil, sendo marcada pela reestruturação da lógica do trabalho, face à transição de uma economia de base agrária para uma economia de base industrial. A partir da década de 1850, os trabalhadores assalariados das fazendas de café, sobretudo, os imigrantes italianos e espanhóis, mais experientes em relação aos movimentos coletivos contra a exploração dos trabalhadores, organizaram-se em associações de caráter mutualista[35] e, posteriormente, em organizações sindicais, tendo como pauta de luta as relações de produção e a exploração capitalista[36] (PEREIRA FILHO, 2019).

No setor educacional, os docentes foram se organizando como os demais trabalhadores em associações[37] ou em uniões, com o objetivo de auxiliar os professores quanto ao suprimento de suas condições objetivas e, ainda, combinavam "[...] papéis agregadores da categoria docente em torno de questões pedagógicas e científicas, proteção mútua, atividades sociais e culturais, defesa dos interesses dos associados e debate sobre políticas e práticas educacionais" (DAL ROSSO; CRUZ; RÊSES, 2011, p. 112).

---

[34] O movimento sindical no Brasil, as determinações para a reorganização política das classes trabalhadoras e a criação da CNTE são temas da Dissertação de Pereira Filho (2019).

[35] Mutualismo: "Movimento associativo que tem por objetivo precípuo a prestação de socorros a seus integrantes em momentos de necessidade. As associações mutualistas em geral ofereciam pensões, indenizações, medicamentos ou atendimento hospitalar, e financiavam funerais. Ao mesmo tempo, constituíam-se em espaços de sociabilidade num período em que as alternativas de lazer não eram muitas. [...] viviam das contribuições mensais dos sócios, de donativos e, em alguns casos, de subvenções públicas. Algumas realizavam promoções para o levantamento de fundos, como festas, quermesses, espetáculos artísticos etc" (CPDOC, 2009, p. 1).

[36] Há registros das primeiras greves no Brasil, no Estaleiro Ponta de Areia, no Rio de Janeiro e dos carregadores urbanos, em Salvador, em 1857; a greve dos Tipógrafos (a primeira de trabalhadores livres no Brasil), em 1858; a greve dos trabalhadores em padaria, em 1912. No Rio de Janeiro, no período de 1890 a 1930, ocorreram 346 greves e no estado de São Paulo, no período de 1888 a 1940, foram contabilizadas 349 greves (MATTOS, 2009).

[37] Há registros de entidades docentes desde o período imperial, a saber: Sociedade Literária Beneficente Instituto dos Professores Públicos da Corte, de 1874 a 1875, Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro, em 1875, Associação dos Professores Públicos da Corte, em 1877, Grêmio dos Professores Primários de Pernambuco, em 1879, Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte, em 1881 (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Os funcionários estiveram presentes nas instituições de ensino brasileiras desde os seus primórdios[38]. Segundo Monlevade (2001, p. 21), os "irmãos coadjutores", como eram chamados os religiosos responsáveis pela organização e manutenção financeira das instituições de ensino, estão presentes na educação escolar desde 1550, no Colégio dos Meninos de Jesus, em Salvador-BA. Eles tiveram grande importância para a organização e subsistência das escolas, tendo em vista que "eles [irmãos coadjutores] produziam os bens necessários à manutenção e desenvolvimento dos colégios, que eram gratuitos e cujos professores não recebiam salários do governo".

De 1759 a 1834, com a Reforma Pombalina, no sistema de aulas régias não havia funcionários. As funções não docentes eram realizadas pelos próprios professores e por escravos. Em 1834, com o Ato Adicional à Constituição do Império, a organização das escolas primárias e secundárias para as Províncias contava com um professor por sala e escravos para os trabalhos manuais (MONLEVADE, 2001). Condição que, para Monlevade, origina a invisibilidade social dos funcionários e a desvalorização funcional e salarial desses trabalhadores. Assim, a gênese dos funcionários enquanto categoria profissional ocorreu após o ano de 1888, com a nomeação de auxiliares para o desempeno de funções próximas às funções docentes, decorrente da fundação dos liceus, ateneus e escolas normais e da carência da presença de outros profissionais. São secretários, escrivães, bibliotecários, zeladores, porteiros, "[...] agora não mais escravos, nem religiosos, mas funcionários públicos assalariados" (MONLEVADE, 2001, p. 24):

> Prédios grandes de dois ou três andares, com vários tipos de salas especializadas: diretorias, sala da congregação, salão dos atos, sanitários, secretaria, biblioteca, laboratório, museu, todas estas novidades exigiam outra vez pessoal diferenciado além dos professores. (MONLEVADE, 2001, p. 24).

Segundo Dal Rosso, Cruz e Rêses (2011), as associações[39] da primeira fase do sindicalismo docente brasileiro não eram duradouras, bem como não tinham força política capaz de mobilizar o contexto educacional da época. São desse período o Instituto Pedagógico Paulista, de 1895, que contava com a publicação do periódico *A Instrução Popular*, e a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (ABPPSP), em 1901, com a edição do periódico *Revista do Ensino*[40]. A Liga do Professorado Católico de São Paulo (LPC)

[38] A respeito da cronologia da formação da categoria dos funcionários da educação básica, ver Monlevade (2000b) e editorial PRO NÓTÍCIAS 220 (MONLEVADE, 2020).
[39] A respeito dos Congressos e Eventos desse período, ver Monlevade (2000).
[40] *A Revista do Ensino* é um periódico educacional da Diretoria de Ensino Primário da Paraíba que foi editado pela Imprensa Oficial e circulou durante dez anos (1932 a 1942). Foram publicados 18 números,

foi fundada em 1919 e, na década de 1930, se envolveu com as discussões sobre o movimento escolanovista, rompendo com o caráter assistencialista (DAL ROSSO; CRUZ; RÊSES, 2011).

A Associação Brasileira de Educação[41] (ABE), também fundada nessa fase, foi resultante "[...] da reunião de professores, normalistas, jornalistas, médicos, advogados e engenheiros em torno de um objetivo manifesto: sensibilizar a nação para a questão educacional que, segundo a leitura desses intelectuais, mesmo após o advento da república, permanecia à margem das iniciativas do Estado" (VIEIRA, 2017, p. 24). Para Saviani (1986), a ABE

> [...] não era uma entidade de cunho profissional e sindical, nem de cunho partidário. Aglutinava os diferentes interessados no desenvolvimento das atividades educacionais, no aprofundamento da compreensão e da consciência da sociedade em torno da importância dos problemas educacionais do País. (SAVIANI, 1986, p. 43).

A importância da ABE foi se consolidando a partir do aprofundamento acerca dos problemas, desafios e prioridades para a educação nacional. As treze Conferências Nacionais de Educação, realizadas pela entidade durante o período de 1927 a 1967 tinham o objetivo de "[...] aguçar a consciência do conjunto da sociedade para questões educacionais, aumentando o poder de pressão da sociedade civil sobre o Estado", bem como de delinear "[...] um projeto de intervenção social e cultural de grande magnitude" (VIEIRA, 2017, p. 26), conforme se nota na abrangência temática disposta no Quadro 4:

---

com o objetivo de que os professores pudessem acompanhar as reformas e mudanças educacionais, a partir da divulgação de atos oficiais, estatísticas sobre a instrução pública e particular na Paraíba, novas abordagens pedagógicas e educacionais, dentre outras. Seus exemplares estão digitalizados e podem ser facilmente acessados no site: https://issuu.com/revistadoensino. Acesso em: 03 dez. 2019.

[41] Um numeroso grupo de intelectuais e profissionais do ensino, inicialmente com predominância de engenheiros vinculados à Escola Politécnica e ao então existente Instituto Politécnico de Engenharia, associaram-se ao professor Heitor Lyra da Silva fundar a ABE. Faziam parte do grupo, entre outros, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Tobias Moscovo, Amoroso Costa, Mario Paulo de Brito, Ferdinando Labouriau, Barbosa de Oliveira, Dulcídio Pereira, Everardo Backeuser, Venâncio Filho, Edgar Sussekind de Mendonça. Dentre as mulheres, Isabel Lacombe, Armanda Álvaro Alberto, Alice Carvalho de Mendonça, Branca Fialho, Bertha Lutz, Jerônima Mesquita e muitas outras professoras, mães e cientistas. Mais tarde, integraram-se muitos médicos, em função do movimento higienista e a relação entre educação e saúde: Roquette Pinto, Fernando Magalhães, Arthur Moses, Amaury de Medeiros, Mello Leitão, Belisário Penna, Miguel Couto e um grande número de sanitaristas, representados por Gustavo Lessa, Carlos Sá, Manuel Ferreira, Alair Antunes, Almir Madeira (Site: http://www.abe1924.org.br/quem-somos).

Quadro 4 - Conferências Nacionais de Educação (1927-1967)

Ano	Local	Temas(s)
1927	Curitiba	Organização nacional do ensino primário.
1928	Belo Horizonte	Ensino secundário.
1929	São Paulo	Ensino secundário, primário e profissional; educação sanitária.
1931	Rio de Janeiro	Diretrizes para a educação popular.
1933	Niterói	Elaboração do anteprojeto de organização nacional da educação.
1934	Fortaleza	Organização geral do ensino no país.
1935	Rio de Janeiro	Educação física.
1942	Goiânia	A educação primária: objetivos e organização.
1945	Rio de Janeiro	Conceito de educação democrática.
1950	Rio de Janeiro	Conferência convocada com o objetivo de obter sugestões para a LDB.
1954	Curitiba	Financiamento dos sistemas públicos de educação.
1956	Salvador	Contribuição da escola à compreensão e à utilização das descobertas científicas. Os processos de educação democrática nos diversos graus de ensino e na vida extraescolar.
1967	Rio de Janeiro	Educação para o desenvolvimentos da Ciência e da Tecnologia.

Fonte: Elaborado por Valério (2013).

A entidade também atuou nas discussões sobre a Constituição de 1934, a Constituição de 1946, a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961 e no encaminhamento de propostas a organismos do Estado ou ao Congresso (SAVIANI, 1986, p. 43-44) para dar visibilidade às ações do Estado e ter o apoio da sociedade na implementação das reformas da cultura e da escola, legitimando os intelectuais envolvidos (VIEIRA, 2017). Assim, a ABE alcançou expressividade na proposição de reformas e de políticas educacionais elaboradas pelo Estado. Por esse motivo, os intelectuais da Associação entendiam a importância de sua inserção e representatividade no campo político para a ampliação de sua atuação[42]:

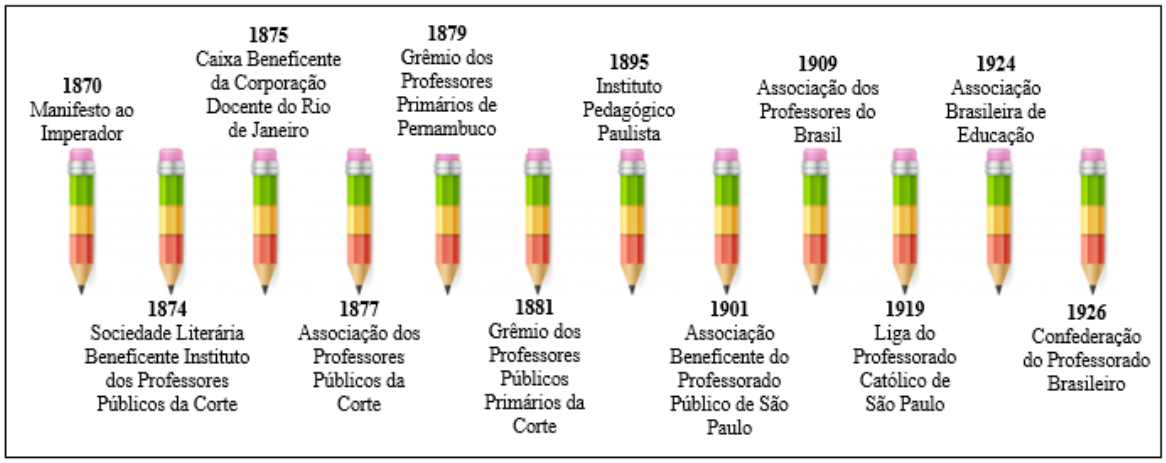
> O interlocutor privilegiado foi também o objeto de disputa, na perspectiva de ocupação de cargos estratégicos no aparelho estatal e/ou pela influência na formulação das políticas públicas. Nesse período, a demanda pela ampliação do acesso à escolarização na sociedade brasileira, advinda dos mais variados estratos sociais, levou o Estado e os grupos políticos, que disputavam o poder na sociedade brasileira, a cooptarem quadros importantes da intelectualidade para gerirem projetos, instituições e reformas nas políticas públicas para a

[42] Nas décadas de 1970 a 1990, as atividades da ABE foram resumidas a cursos, eventos, palestras, solenidades de homenagem a educadores e tiveram pouca repercussão. Desse modo, a instituição passou a funcionar como centro de documentação e preservação da memória da entidade (CPDOC, 2017).

> educação. A luta pela ocupação desses espaços institucionais em Estados e cidades importantes da federação levou à cristalização de tendências intelectuais que conduziram a ABE e as conferências nacionais nos moldes de um púlpito voltado para o Estado e para os grupos políticos e econômicos atuantes. (VIEIRA, 2017, p. 27).

Tendo em vista o período compreendido entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, as primeiras associações docentes da primeira fase do sindicalismo no Brasil podem ser sistematizadas como na Figura 1:

Figura 1 - Associativismo docente no Brasil



Fonte: Elaboração própria, com base em Dal Rosso, Cruz e Rêses (2011); Gindin (2013); Gouveia e Ferraz (2013).

O estudo do associativismo docente no Brasil demonstra que, para além do suprimento das condições objetivas da categoria, as associações se inseriram nas discussões sobre os problemas e a organização da educação nacional. De igual modo, evidencia que, no final dessa fase, os intelectuais perceberam a necessidade da inserção política de seus representantes para o alcance de conquistas no campo educacional. Se as associações da primeira fase do sindicalismo visavam, de modo geral, o auxílio para o suprimento das condições objetivas dos professores, a superação das condições de ordem subjetiva demandou "[...] um movimento necessário de rompimento de uma forma de consciência e identidade" (DAL ROSSO; CRUZ; RÊSES, 2011, p. 114) que promovesse a compreensão da categoria como classe trabalhadora da educação inserida no mundo do trabalho e nas relações de produção capitalista, iniciada a partir da segunda fase do movimento sindical docente.

Na segunda fase, denominada Sindicalismo de Estado, em que pese o momento propício para o desenvolvimento do movimento, os sindicatos não encontraram terreno fértil para a organização da luta dos trabalhadores por suas reivindicações, em função das legislações

impeditivas por parte do Estado para o controle das entidades. Essa fase teve início em 1930, com o governo Getúlio Vargas (1930-1945), e perdurou até a instauração do regime militar, em 1964.

Segundo Antunes (1980), o período foi marcado pela ruptura com um modelo de economia agrária e a sucessão de um modelo de desenvolvimento econômico industrial pautado na exploração do trabalhador para a acumulação do capital. A década de 1930 "[...] significou, inegavelmente, o fim de um ciclo, o agrário-exportador, e o início de outro, que gradativamente criou as bases para o processo de acumulação capitalista no Brasil" (ANTUNES, 1980, p. 91). A abolição da escravatura, a imigração para o Brasil, o êxodo rural e a concentração da população nos centros urbanos promoveram o aumento de mão de obra e o desenvolvimento do mercado consumidor interno, uma vez que a população saltou de "[...] de 33 milhões para cerca de 150 milhões de habitantes"[43], nos anos de 1930 a 1980, de modo que o processo de industrialização, vivenciado a partir da década de 1930,[44] se tornou o centro das preocupações do governo Vargas (PRADO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2009, p. 354).

No entanto, um traço fundamental marca esse período: "[...] a exclusão das classes populares de qualquer participação efetiva e a repressão política e ideológica desencadeada pelo Estado, através da política sindical controladora e da legislação trabalhista manipulatória" (ANTUNES, 1980, p. 92). O modelo de ação estatal empreendido por Getúlio Vargas controlou os sindicatos, dificultando sua ampla formação e o desenvolvimento de estratégias de luta. O Decreto nº 19.770, de 19 de março de 1931, ou a Lei da Sindicalização (BRASIL, 1931), considerada a primeira do País, regulou a sindicalização das classes patronais e operárias, de modo que as organizações sindicais atuaram como órgãos de colaboração do Estado com base em um modelo corporativista, sob orientação do decreto, com exceção dos funcionários públicos que estavam sujeitos a princípios de hierarquia administrativa (CPDOC, 1997).

Um dos primeiros sindicatos de professores do Brasil, o Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal[45], foi criado em 31 de maio de 1931, sob os moldes estabelecidos pelo governo (RÊSES, 2009, p. 6). Todavia, em 1934, o Decreto nº 24.694 (BRASIL, 1934), de 12 de julho de 1934, dispôs sobre os sindicatos profissionais e, mais

[43] Segundo dados do IBGE (2000, p. 221), o primeiro Censo realizado no Brasil ocorreu em 1872 e a população brasileira foi estimada em 9.930.478 (excluindo-se 181.583 habitantes de 32 paróquias não recenseadas). Em 1890, a população era de 14.333.915; em 1900, 17.438.434 habitantes; em 1920, 30.635.605; em 1940, 41.236.315; em 1950, 51.994.397; em 1970, 93.139.037; em 1980, 119.002.706.
[44] O Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio foi criado em 26 de novembro de 1930 (CPDOC, 1997).
[45] O Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal ainda se mantém em atuação, sob a sigla Sinpro-Rio. Site: https://site.sinpro-rio.org.br/

duramente, explicitou, em seu art. 4º, que os funcionários públicos não poderiam se sindicalizar. Os artigos 138 e 139, da Constituição de 1937, mencionavam, de modo emblemático, o controle do Estado e a impossibilidade de mobilização pelos direitos dos trabalhadores:

> Art. 138. A associação profissional ou sindical é livre. Somente, porém, o sindicato regularmente reconhecido pelo Estado tem o direito de representação legal dos que participarem da categoria de produção para que foi constituído, e de defender-lhes os direitos perante o Estado e as outras associações profissionais, estipular contratos coletivos de trabalho, obrigatórios para todos os seus associados, impôr-lhes contribuições e exercer em relação a eles funções delegadas de poder público.
> Art. 139. Para dirimir os conflitos oriundos das relações entre empregadores e empregados, reguladas na legislação social, é instituída a justiça do trabalho, que será regulada em lei e a qual não se aplicam as disposições desta Constituição relativas à competência, ao recrutamento e às prerrogativas da justiça comum.
> A greve e o "lock-out" são declarados recursos anti-sociais, nocivos ao trabalho e ao capital e incompatíveis com os superiores interesses da produção nacional. (BRASIL, 1937, p. 27).

A proibição legal quanto ao direito de greve coibiu a organização sindical pelo setor público, configurando-se como uma "[...] condição objetiva de impedimento de formação do sindicalismo docente pelos professores do ensino público" (RÊSES, 2009, p. 6). Esse período foi

> [...] marcado por um salto na industrialização da economia e na urbanização da sociedade brasileira, em que o Estado buscou intervir e disciplinar a força de trabalho e suas formas de organização autônoma. Foi criada uma estrutura sindical de caráter corporativo, cujo escopo era a colaboração entre capital e trabalho, voltada essencialmente aos trabalhadores do setor privado. A sindicalização e o direito de greve para os empregados do estado eram proibidos. (PEREIRA FILHO, 2019, p. 86-87).

Monlevade (2001) ratifica que, pelo fato de serem servidores públicos, aos funcionários da educação também não era permitida a sindicalização. O autor ainda destaca que a ocupação dos cargos pelos funcionários[46] nos Grupos Escolares (as escolas primárias), sobretudo, após o ano de 1945, se dava de duas formas. Na forma clientelística, a distribuição das vagas era trocada por votos "dos funcionários e suas famílias nas eleições municipais e estaduais, em favor de seus 'empregadores'" (MONLEVADE, 2009, p. 344), de modo que "[...] as escolas foram recebendo serventes, vigias, merendeiras, auxiliares de secretaria, funções sem exigência

[46] As obras de cientistas consagrados da educação brasileira, publicadas na segunda fase do sindicalismo docente, reconheciam a presença de outros profissionais, mas analisavam somente o papel dos diretores e professores (MONLEVADE, 2009).

de escolaridade e muito menos habilitação profissional" (MONLEVADE, 2001, p. 20). Na forma burocrática, o recrutamento se dá via concurso público, todavia sem a necessidade de habilitação profissional na área de atuação. No tocante à remuneração, os funcionários da educação

> [...] recebiam, na maioria, salários ainda menores que os dos professores; segundo, dependendo do estado ou município, tinham diferenças marcantes entre sub-categorias do mais ou menos próximos ao "suporte pedagógico". Quem trabalhava em secretaria ou biblioteca escolar, ganhava mais do que os encarregados da conservação, limpeza, vigilância, alimentação ou cuidado dos estudantes. Quanto mais grossa a mão de calo, menos salário se recebia. (MONLEVADE, 2014a, p. 44, grifo do autor).

As legislações impeditivas e de controle por parte do Estado não foram suficientes para deter a ampliação do movimento sindical docente no Brasil, pois várias organizações de professores das redes pública e privada foram criadas nesse período. O Centro do Professorado Paulista (CPP), de 1930, manteve o caráter assistencialista da fase anterior; o Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal (Sinpro-Rio), de 1931; a Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo (APESNOESP), de 1945[47]; a Associação dos Professores Licenciados do Brasil (APLB), de 1950[48]; a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), de 1960[49], e a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), de 1966, em alteração à sigla APESNOESP (PEREIRA FILHO, 2019).

Segundo Santana (2008), nos anos de 1950, pós-ditadura Vargas, o movimento sindical encontrou avanços no que diz respeito à organização e mobilização das entidades com forte participação dos trabalhadores. Todavia, esse período teve curta duração, pois de 1964 a 1980, em função do golpe militar, houve uma desestruturação do trabalho dos sindicatos com a perseguição e prisão de lideranças e militantes. A ditadura instaurada e justificada pelo discurso de defesa à "implantação de uma república sindicalista no país", limitou as ações sindicais a um "trabalho pequeno e silencioso no chão de fábrica", no entanto essas ações mantiveram "a chama da resistência acesa" (SANTANA, 2008, p. 279, 307).

---

[47] A APESNOESP, fundada em 13 de janeiro de 1945, passou a se chamar APEOESP, em 1966, e se manteve como entidade assistencialista, em conformidade com o regime autoritário até 1978, ano de sua primeira greve. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/o-sindicato/historia/.

[48] "Desde a década de 1950, o dia do professor já havia se tornado um momento de disputa pública pela representação simbólica da profissão", sendo comum manifestações nesse dia. Todavia, em 1963, é deflagrada a primeira greve da categoria (GOUVEIA; FERRAZ, 2013, p. 116).

[49] Pereira Filho (2019, p. 87) pormenoriza outros movimentos e formas organizativas da época.

Com o golpe militar de 1964[50], o sistema educacional brasileiro foi adequado para atender às demandas do modelo de desenvolvimento econômico internacional de expansão do capitalismo através dos "Acordos MEC-USAID" – Ministério da Educação e Cultura-United States Agency for International Development – (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2006). Por esta razão, o MEC adotou o pensamento tecnocrático como dinâmica político-pedagógica[51], de modo que "[...] o protagonismo no planejamento educacional transferiu-se dos educadores para os tecnocratas, o que se expressou na subordinação do MEC ao Ministério do Planejamento", aos técnicos de formação das ciências econômicas (SAVIANI, 2017, p. 65). Eles participaram diretamente na reorganização de todos os níveis do sistema educacional brasileiro, a partir da "[...] reestruturação administrativa, no planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico, e no controle do conteúdo geral do ensino através do controle da publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos" (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2006, p. 128).

Considerando a atuação sindical docente do contexto do golpe de 64, destaca-se a criação da Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), de 1960, que, em 1973, alterou a sigla para CPB (Confederação dos Professores do Brasil), representando licenciados e professores do ensino de 1º e 2º graus. Alguns fatos foram decisivos para a mobilização sindical docente durante o regime militar: a promulgação da Lei nº 5.540 (BRASIL, 1968a), de 28 de novembro de 1968, que reorganizou o ensino superior e sua articulação com o ensino médio, as reformulações do ensino de 1º e 2º graus previstas na Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), de 11 de agosto de 1971, e as políticas de arrocho salarial que contribuíram para a precarização e proletarização do trabalho docente (FERREIRA JÚNIOR, 2009; PEREIRA FILHO, 2019):

> A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos ocasionou a rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o seu atendimento, a célere formação dos educadores. [...] A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico. [...] O arrocho salarial foi uma das marcas registradas da política econômica do regime militar. No conjunto dos assalariados oriundos das classes médias, o professorado do ensino básico foi um dos mais atingidos pelas medidas econômicas que reduziram drasticamente a massa salarial dos trabalhadores brasileiros. (FERREIRA JR. & BITTAR, 2006, p. 1160-1161).

[50] Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/associacao-brasileira-de-educacao-abe (CPDOC, 2017).

[51] Modelo de modernização autoritária do capitalismo brasileiro adotado a partir de 1964. As reformas educacionais desse período defendiam uma concepção pedagógica autoritária e produtivista na relação entre educação e mundo do trabalho, assumindo uma face ideológica fundada no princípio da racionalidade técnica (FERREIRA; BITTAR, 2008).

Nesse contexto de precarização do trabalho docente, a condição dos funcionários da educação na estrutura de poder interna à escola era de subalternidade, "situados abaixo do diretor, do auxiliar de diretor e dos professores", bem como "no *status* sócio-econômico", posicionados na "classe baixa" como "toda a população da área escolar" (PEREIRA, 1976, p. 85, 86, 110). As relações sociais no cotidiano escolar demonstradas na pesquisa de Luiz Pereira, intitulada *Uma escola na região metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços*[52], realizada em 1967, revelam o interior da escola e como os funcionários da educação são utilizados pelos professores e por outros profissionais que se consideram seus donos, evidenciando um "[...] modelo doméstico de relações sociais, onde predominam as vontades particulares mais que ordenações impessoais que caracterizam o Estado burocrático" (MENDONÇA, 2000, p. 305-306) e considerando o espaço público como privado, utilizando-se os funcionários da educação como funcionários particulares, situação esta que talvez ainda seja encontrada nos dias de hoje.

O estudo de Pereira (1976, p. 51) mostrou a manutenção da estrutura patrimonialista de poder no contexto escolar na "[...] sobrevivência de relações, formas de comportamento, tipos de personalidade, atitudes e valores tradicionais". Também verificou em sua pesquisa que "a representação da boa servente tem muito da concepção sobre a 'boa' empregada doméstica", de modo que "os professores permitem-se repreendê-las diretamente e delas servir-se para pequenos serviços particulares, contrariando as normas burocráticas do Regimento" (PEREIRA, 1976, p. 86, grifo do autor).

A partir do referencial teórico utilizado para examinar a estrutura de poder do Estado brasileiro, fortemente marcada por ordenamentos patrimonialistas, a qual as unidades escolares e os sistemas de ensino estão subsumidos, Mendonça conclui que:

> [...] é possível, resumidamente, compreender o patrimonialismo como uma forma de organização social baseada no patrimônio, uma forma tradicional de organização da sociedade, inspirada na economia e no poder doméstico e baseada na autoridade santificada pela tradição. Na estrutura patrimonial do Estado, o poder político da autoridade é organizado segundo os mesmos princípios do poder doméstico, objetivando a administração patrimonial a satisfação das necessidades pessoais, de ordem privada, da família do chefe da casa. Ao tratar a administração como coisa particular, o poder político da autoridade é organizado segundo os mesmos princípios do poder doméstico, objetivando a administração patrimonial a satisfação das necessidades

[52] A obra buscou conhecer o funcionamento de uma escola primária, na cidade de Santo André, em São Paulo, a partir de suas conexões sociais mais relevantes: "as relações interpessoais do corpo docente-administrativo com os moradores da área escolar; as reações destes aos comportamentos do pessoal administrativo no interior da escola e fora dela; e as funções manifesta e latentes desempenhadas pela escola no contexto sócio-cultural onde se insere" (PEREIRA, 1976, p. 136).

> pessoais, de ordem privada, da família do chefe da casa. Ao tratar a administração como coisa particular, o senhor seleciona os servidores na base da confiança pessoal, sem delimitação clara de funções. Os servidores atuam por dever de respeito e obediência. Sob o patrimonialismo, os direitos e obrigações são alocados de acordo com o prestígio e o privilégio de grupos estamentais. (MENDONÇA, 2000, p. 37).

Para Dal Rosso, Cruz e Rêses (2011), as condições de trabalho e as políticas educacionais se constituíram em condições latentes para o surgimento do sindicalismo docente, insinuando uma ruptura e

> [...] uma transição profunda na identidade docente para que ele (a) pudesse filiar-se a organizações sindicais e realizar movimentos de reivindicação e greves. Participar do sindicato, de greves, de assembleias, de mobilizações de rua supõe liberdade do docente e uma concepção de identidade pela qual eles e elas possam interferir na construção de políticas educacionais e das políticas para a transformação da sociedade como um todo. (DAL ROSSO; CRUZ; RÊSES, 2011, p. 129).

Segundo Pereira Filho (2019), as atividades da CPPB eram de cunho assistencialista e a agenda de luta restrita às questões de natureza pedagógica, de modo que as discussões relativas à carreira, à formação docente e à reivindicação por melhores condições de trabalho foram secundarizadas. Para o pesquisador, a CPPB estava desacreditada por parte de seus filiados quanto à sua trajetória histórica de inexpressividade da luta sindical. No entanto, a política de arrocho salarial e a supressão da aposentadoria para as mulheres aos 25 anos de trabalho e para os homens aos 30 anos na Carta de 1969 foram elementos determinantes e impulsionadores para a atuação sindical da CPPB. Assim,

> [...] a CPPB, cuja atuação vinha se dando sem confrontações e, em alguns casos, até apoiando políticas do regime autoritário, vai, aos poucos, modificando-se e passando a uma posição de enfrentamento com algumas políticas de governos militares. (PEREIRA FILHO, 2019, p. 69).

O Congresso de 1972 discutiu a mudança da sigla de CPPB para CPB (Confederação dos Professores do Brasil), alterando-se, no ano seguinte, a sigla nacional e das entidades estaduais, de modo que a CPB passou a representar licenciados e professores do ensino fundamental e médio. O movimento grevista do mesmo ano fragilizou as entidades estaduais, favorecendo a criação de novas entidades e gerou uma insatisfação quanto às lideranças da

CPB[53], que passou a ser administrada por um conselho de Presidentes e incorporou a representação dos professores do Ensino Médio (PEREIRA FILHO, 2019).

Em 1978[54], as greves dos metalúrgicos do ABC ecoaram no movimento sindical docente, de modo que, no mesmo ano, os professores dos estados da Bahia, Paraná e São Paulo entraram em greve e, três anos após esse movimento, quase todos os estados já haviam realizado uma ou duas greves (GINDIN, 2013). Neste contexto, os funcionários da educação básica, perceberam a necessidade de ter uma representação sindical que lutasse por suas reivindicações e se filiaram em massa à Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). No entanto, a entidade se estruturou sob a pauta de luta de professores e especialistas, de modo que se fez necessário encontrar outra forma de organização para os funcionários (AFUSE, 2011).

Ferreira Jr. (2009), ao analisar a importância do movimento sindical docente no contexto da ditadura militar, considera que os partidos de esquerda auxiliaram na organização de luta da categoria e também na mobilização em defesa do Estado Democrático de Direito, ampliando, assim, sua agenda de lutas:

> [...] o professorado desencadeou um processo de luta por melhores condições de vida e de trabalho que repercutiu tanto no âmbito da escola pública como na transição política entre a ditadura militar e o Estado de direito democrático. Por outro lado, os partidos de esquerda que sobreviveram à repressão policial-militar desencadeada após 1968 tiveram grande influência nas decisões que orientaram politicamente o movimento de professores a partir da segunda metade da década de 1970, pois um significativo contingente de professores passou a militar nessas organizações que se opunham à ditadura militar [...]. As estratégias adotadas, via de regra, materializavam-se na combinação das lutas específicas, de caráter econômico, com as lutas gerais que propugnavam pelas liberdades democráticas. (FERREIRA JR., 2009, p. 31).

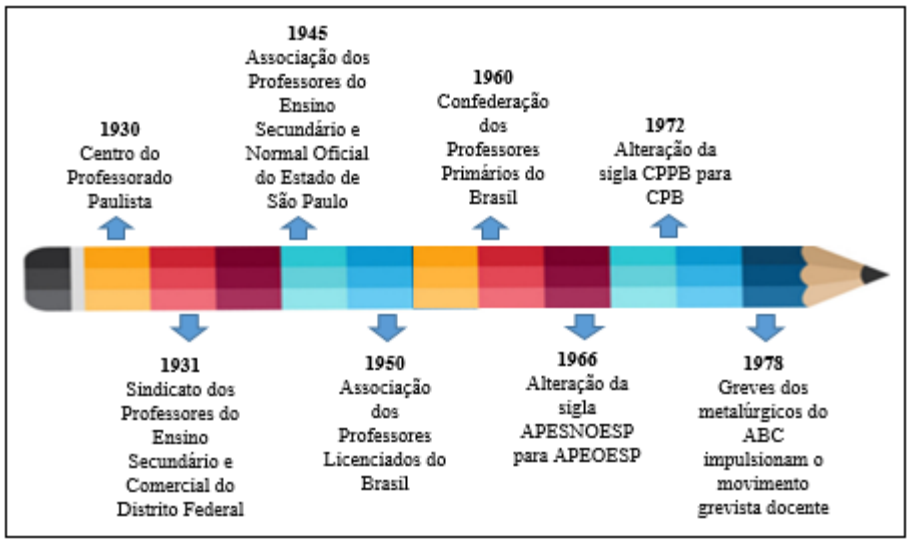
As organizações mais relevantes da segunda fase do movimento sindical docente estão destacadas na Figura 2:

---

[53] Apresentava caráter corporativo e assistencialista, "herdeira do modelo getulista" (PEREIRA FILHO, 2019, p. 22).

[54] A Lei da Anistia é de 1979 (Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979), no Governo de João Batista de Oliveira Figueiredo e é seguida por um processo de "transição democrática", garantindo "[...] a continuidade da ordem socioeconômica em consonância, portanto, com a visão dos grupos dominantes" (SAVIANI, 2018, p. 292).

Figura 2 - Marcos do sindicalismo docente no Brasil nas décadas de 1930 a 1980



Fonte: Elaboração própria (2021), com base em Dal Rosso, Cruz e Rêses (2011); Gindin (2013); Gouveia e Ferraz (2013).

A terceira fase, denominada Novo Sindicalismo[55], tem seus pilares fundados na defesa dos interesses dos trabalhadores, na "[...] luta pela liberdade e autonomia sindical e a crítica radical aos mecanismos de atrelamento do sindicato ao Estado", empreendida no período anterior, face às leis que desautorizavam os direitos de sindicalização e de greve (SANTANA, 1998, p. 28). Segundo Pereira Filho (2019), foi um momento de grande efervescência política com as greves de massas e a associação de servidores públicos, constitucionalmente, proibidos de fazer greves. Para o pesquisador, a idealização do Novo Sindicalismo

> [...] como uma ruptura integral com as práticas anteriores do labor sindical é algo um tanto quanto limitado do ponto de vista histórico e social. Muitas das suas proposições já estavam presentes em processos anteriores vivenciados no Brasil, antes mesmo da imposição do sindicalismo de Estado nos anos 1930. (PEREIRA FILHO, 2019, p. 94).

No contexto do Novo Sindicalismo, a década de 1980 é considerada uma "década perdida", no que diz respeito às conquistas sociais, no entanto para Noronha (2009) representou o período para

> [...] a criação de um ambiente favorável para que os trabalhadores em educação, como servidores públicos e parte do aparato estatal, impusessem suas bandeiras; e, como parte da sociedade civil organizada, alterassem o caráter da política educacional e sindical, através do processo de lutas por garantia de direitos. (NORONHA, 2009, p. 367).

[55] Expressão cunhada "entre o movimento social e a reflexão acadêmica" (SANTANA, 1998, p. 20).

Segundo Ferreira Jr. (2009), a luta sindical dos professores brasileiros teve influência da tradição do movimento grevista operário em defesa de seus interesses econômicos, em um contexto de autoritarismo e repressão policial, sobretudo, após o decreto do Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968 (BRASIL, 1968b). As greves desse período descortinaram o cenário instaurado pela ditadura, todavia nos "[...] fins dos anos setenta e início dos anos oitenta, o que se estabelecia era uma luta pelo presente, trazendo o passado como referência" (SANTANA, 1998, p. 20):

> Quando os metalúrgicos do ABC paulista entraram em greve em 1978, abrindo espaço para a paralisação que se seguiu em outras categorias, eles rompiam com os limites estreitos estabelecidos pela lei *antigreve*, com o *arrocho salarial*, o silêncio geral ao qual havia sido entregue a classe trabalhadora pelo menos desde 1968 e atraíam sobre si uma gama variada de interesses analíticos, políticos e acadêmicos. (SANTANA, 1998, p. 20, grifos do autor).

Para este pesquisador, a modernização acelerada da sociedade capitalista brasileira e a lógica de crescimento econômico ratificam a tendência histórica de achatamento salarial e de proletarização de categorias cuja força de trabalho não se vincula diretamente à produção das riquezas materiais, como é o caso dos profissionais da educação. A exemplificação de Cunha (1991) ilustra a condição dos profissionais docentes daquele período:

> O professor primário da rede estadual de São Paulo tinha o salário médio por hora equivalente a 8,7 vezes o salário mínimo, em 1967. Já em 1979, esta média havia baixado para 5,7 vezes [...]. No Rio de Janeiro, de onde se dispõe de séries mais longas, o salário equivalia (no Distrito Federal ou na rede estadual situada no Município da capital) a 9,8 vezes o salário mínimo em 1950, despencando para 4 vezes em 1960 e atingindo 2,8 vezes em 1977 [...]. Treze anos depois, desceu ainda mais: 2,2 salários mínimos. (CUNHA, 1991, p. 75).

Ferreira Jr. (2009, p. 32) considera que o movimento sindical dos professores "constitui-se num dos grandes protagonistas sociais na luta contra a ditadura militar", influenciados, sobremaneira, "[...] pela concorrência de projetos políticos e sindicais entre setores da esquerda"[56] (ANTUNES, 2018, p. 179), a partir de duas tendências: o Movimento pela União de Professores (MUP) e o Movimento de Oposição Aberto de Professores (MOAP), advindo

[56] "Os três partidos que exerciam maior influência no movimento dos professores de 1º e 2º graus, a Organização Socialista Internacionalista, a Convergência Socialista e o Movimento de Emancipação do Proletariado" (FERREIRA JR., 2009, p. 11).

do primeiro e distintos quanto à estratégia política de enfrentamento ao regime militar. Assim, na terceira fase,

> [...] as lideranças identificadas com o Novo sindicalismo demonstraram maior capacidade de interagir com as mudanças em curso no mundo do trabalho e com as aspirações populares pela "volta da democracia", que se refletiram na vida das entidades sindicais dos trabalhadores, sendo exemplar o acontecimento das oposições sindicais. Assim, consolidaram sua hegemonia no interior do movimento sindical ao longo da década de 1980. (PEREIRA FILHO, 2019, p. 92, grifo do autor).

Nesse ínterim, o I Congresso Nacional de Profissionais da Educação aconteceu em 1980, em São Paulo, com a participação de 800 professores de quase todos os estados, com exceção de Mato Grosso, Santa Catarina, Sergipe, Amazonas e Piauí (FERREIRA JR., 2009). Em 1981, a União Nacional dos Trabalhadores em Educação (UNATE) foi fundada no II Congresso Nacional dos Profissionais da Educação, por lideranças vinculadas ao Partido dos Trabalhadores (PT)[57], representando docentes das redes pública e privada de todos os níveis de ensino. No entanto, a

> [...] UNATE não vingou, mas a ideia de abrir a Confederação de Professores para todos os trabalhadores do ramo de atividade "educação" estava lançada, e começou a se reproduzir nos quadros de associados do Pará, Rio Grande do Norte, Goiás, e principalmente de Minas Gerais, onde a velha APPMG (com "p" de professor), viu surgir uma rival mais forte e combativa com um novo nome: UTE, com "t" de trabalhador e aberta para a filiação de funcionários. (MONLEVADE, 2001, p. 31, grifos do autor).

Segundo Monlevade (2001), desde 1970, os funcionários da educação ou se filiavam às associações de funcionários públicos, como nos estados do Espírito Santo e Sergipe; ou às associações de professores, como nos estados do Pará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso. Todavia, o embrião da organização sindical dos funcionários da educação pode ser situado no contexto da década de 1980, pois nesse período,

> o processo de conscientização dos "administrativos" como educadores tomou grande impulso [...], quando muitos sindicatos do magistério, que abrigavam professores e especialistas em educação, passaram a aceitar a filiação dos funcionários ou se unificaram com seus sindicatos específicos. (MONLEVADE, 2001, p. 101, grifo do autor).

[57] O PT foi oficializado partido político pelo Tribunal Superior da Justiça Eleitoral em 10 de fevereiro de 1980, em São Paulo. Fundado por um grupo de militantes de esquerda, intelectuais e artistas, em defesa da classe trabalhadora do campo e da cidade por melhores salários, condições de vida e trabalho. Disponível em: https://pt.org.br/

As primeiras entidades sindicais dos funcionários da educação foram a Associação de Auxiliares da Educação (AAE-DF) e a Associação dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo (AFUSE). A AAE foi registrada em 31 de julho de 1981, mas só obteve a Carta Sindical, em 13 de julho de 1982, e foi composta por funcionários de escolas privadas e da Fundação Educacional do Distrito Federal, que eram contratados como celetistas (MONLEVADE, 2001; NASCIMENTO, 2006). Em 18 de novembro de 2005, o Sindicato dos Auxiliares da Administração Escolar em Estabelecimentos Particulares de Ensino no Distrito Federal (SAEP-DF) foi fundado, desmembrando-se do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Escolas Públicas do DF (SAE-DF) face às diferenças e especificidades nas condições de trabalho dos auxiliares das escolas públicas e particulares (SAEP-DF, 2016).

Com o apoio da APEOESP, o I Encontro Estadual dos Funcionários, em 1984, definiu que a realização do Congresso de Fundação da Associação dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo (AFUSE)[58] seria realizado no ano seguinte. Assim, em 1985, ocorreu o I Congresso da AFUSE, que teve "por objetivo precípuo estabelecer a fundação da entidade" (BERNARDI MGUEL, 2016, p. 134), contando com a participação de 300 funcionários, mas após uma semana, a organização alcançou o número de 1.500 associados e, em seis meses, eram 5.000[59]. Essa rápida adesão à AFUSE evidenciou a expectativa dos funcionários para se organizarem em torno de um sindicato que lutasse por suas reivindicações e representasse a categoria democraticamente "[...] independente de governos, credos religiosos e partidários políticos" (AFUSE, 2011).

Em 1986, a entidade organizou a primeira grande mobilização da categoria, de modo que, durante a primeira greve daquele ano, o número de filiados chegou a 8.000 associados e obtiveram algumas conquistas: o recesso escolar em forma de plantão, o recesso em dias somente para os secretários de escola e o piso salarial de dois salários mínimos[60] (AFUSE, 2011). Neste mesmo ano, no II Congresso da AFUSE, os associados decidiram se filiar à

[58] A história das práticas sindicais e políticas dos funcionários da educação na AFUSE no período de 1978 a 1992 é tema da tese de Bernardi Miguel (2016).

[59] A AFUSE foi idealizada desde 1978, mas sua fundação só ocorreu em 1985. Os dados sobre a entidade foram localizados no site institucional: http://afusemacroaracatuba.blogspot.com/p/historia-da-afuse.html.

[60] No governo Fleury (1990-1992), o piso salarial cai vergonhosamente para o índice de 1,1 salário mínimo (ALESP, 2009, p. 20). Conforme Anexo C, do Jornal da Folha de São Paulo, em 1996, enquanto o salário mínimo era R$112,00, os funcionários recebiam o valor de R$141,00. "No ano de 2000 o Governo do PSDB assumiu o compromisso de que o piso da categoria seria de três salários mínimos, muito embora a categoria clamasse por um piso de cinco mínimos. Lamentavelmente isto não foi cumprido. Deveria estar o salário por volta de R$ 1.315,95, se considerarmos o mínimo nacional de R$ 465,00. No entanto, apesar das promessas, acima de tudo, apesar das grandes lutas dos funcionários, esse piso encontra-se em 1,34 do salário mínimo" (ALESP, 2009, p. 19).

Central Única dos Trabalhadores (CUT)[61]. A respeito da articulação política e sindical daquele contexto, é possível destacar que

> O PT e a CUT surgiram, nos anos 80, como forças políticas de luta e de resistência à ditadura militar e à exploração capitalista, num contexto histórico de amplo ascenso do movimento operário-sindical e de fortes tensões sociais e lutas de classes. Surgiram, portanto, como instrumentos de luta dos trabalhadores para organizá-los de maneira autônoma e independente em relação aos partidos burgueses tradicionais, e a velha estrutura sindical oficial. No projeto inicial de ambos, em que pesem os limites e confusões originais, estavam inscritas as bandeiras de luta pela constituição da independência de classe, da unidade e da solidariedade dos trabalhadores e do socialismo. (SOARES, 2001, p. 77).

As contribuições dos profissionais da educação para a CF/1988 foram consolidadas na IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em Goiânia, durante os dias de 2 a 5 de setembro de 1986. Ao final dos trabalhos desenvolvidos naquela Conferência, os profissionais da educação produziram a "Carta de Goiânia", em que se declararam "[...] cientes de suas responsabilidades na construção de uma Nação democrática" (ANDE; ANPED; CEDES, 1986, p. 5), tendo em vista os problemas sociais, econômicos e educacionais impeditivos da universalização do ensino público de qualidade para todos.

A Carta também denunciou os projetos de impacto político e as "[...] medidas descontínuas e desconectadas de um plano global de atendimento ao conjunto dos problemas educacionais" (ANDE; ANPED; CEDES, 1986, p. 7) que conferiam visibilidade política e desviavam a atenção dos reais problemas sociais. O texto ainda propôs 21 princípios para a CF/1988, sinalizando a criação de uma nova LDB, a garantia da gratuidade, laicidade, qualidade, recursos públicos para a educação, bem como o atendimento das crianças de 0 a 6 anos em creches, do ensino fundamental e médio e dos educandos com necessidades especiais. Dentro desse processo de redemocratização do País, há que se considerar a atuação dos profissionais da educação no tocante aos rumos da educação nacional, uma vez que a Carta de Goiânia se revela

> [...] balizadora da organização dos movimentos da educação na Constituinte e influenciou decisivamente a estrutura do texto constitucional. Aqueles princípios inscritos na Constituição acabaram por influenciar, por sua vez, o reordenamento da educação brasileira na nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O projeto de reorganização do campo da educação em decorrência da IV CBE, por sua vez, desembocará na iniciativa de criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, tanto na Constituinte quanto nos debates que

[61] Para Antunes (2018, p. 179), a CUT, "[...] foi a um só tempo, fruto e motor do novo sindicalismo".

> levaram à LDB, sendo precursor dos movimentos e fóruns contemporâneos. (PINO *et al*., 2018, p. 814).

No movimento de luta pela redemocratização do País e para a construção da "Constituição Cidadã"[62], algumas categorias de trabalhadores da educação superior também criaram seus próprios sindicatos, como por exemplo, os trabalhadores da rede federal, o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – SINASEFE; a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES; a Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras – FASUBRA (MONLEVADE, 2001; GINDIN, 2013).

Em 1987, no III Congresso da AFUSE, há o lançamento do seu 1º Jornal. Um instrumento que se mantém como importante

> [...] meio de comunicação rápida; em casos de atualização das informações pertinentes às suas contendas, distribuía-os massivamente nas unidades de trabalho. Na ocorrência de investidas governamentais, contra a categoria, também lançava mão desse importante recurso, como no caso de o governo resolver parcelar o pagamento dos salários dos funcionários públicos. Ao tomar suas providências, anunciava-as para conhecimento da base, atuando por todos os trabalhadores, mesmo os não sindicalizados, numa demonstração de seu caráter classista. (BERNARDI MIGUEL, 2016, p. 159).

No mesmo ano de 1987, em Campinas, realizou-se o I Encontro Nacional dos Funcionários da Educação das Escolas Públicas de 1º e 2º Graus do Brasil, com a eleição de uma Coordenação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas (CONAFEP) (MONLEVADE, 2001). O II Encontro Nacional de Funcionários de Escolas Públicas foi realizado no ano de 1988, em Brasília. Segundo Monlevade (2001), a união nacional dos funcionários da educação era dificultada tanto pela fragilidade dos trabalhadores como pelo fato de estarem integrados aos professores, em alguns estados, ou por serem confundidos com funcionários públicos.

Em janeiro de 1989, o Congresso da CPB, realizado na Unicamp, aprovou a mudança de nome de CPB para CNTE[63] (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) (MONLEVADE, 2001). E, em 1990, no Congresso de Aracaju, foram incorporadas as

[62] A CF/1988 foi assim batizada porque o país havia saído do regime militar, período em que os princípios constitucionais foram violados e substituídos por crimes de tortura contra oponentes políticos ao regime, e por avançar na garantia dos direitos humanos e individuais.

[63] A AFUSE se filiou à CNTE, todavia jornais e boletins sindicais da época (Anexo D) demonstram que, durante certo tempo, houve também um debate acerca da tentativa de unificação das entidades AFUSE e APEOESP, mas no Congresso de 1990, votou-se pela manutenção das duas entidades (BERNARDI MIGUEL, 2016).

entidades: Federação Nacional dos Supervisores Escolares – FENASE, a Federação Nacional de Orientadores Educacionais – FENOE, a Coordenação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas – CONAFEP (SAVIANI, 2013; MONLEVADE, 2001; NASCIMENTO, 2006; PEREIRA FILHO, 2019).

No Congresso de Unificação, "[...] recomendou-se a filiação em massa dos funcionários nos sindicatos estaduais de trabalhadores da educação básica pública e a unificação das entidades onde houvesse um sindicato específico de funcionários", como ocorreria no Paraná[64] na década de 1990 (MONLEVADE, 2009, p. 346). Também definiu-se um Plano de Lutas dimensionado em três eixos: I - campanha salarial nacional em defesa por um piso salarial, reajustes de acordo com a inflação, reposição de perdas, unificação das datas-base e plano nacional de carreira dos trabalhadores em educação; II – campanhas gerais em defesa do salário e do emprego, contra a inflação , a recessão e a especulação, pela reforma agrária sob o controle dos trabalhadores, em defesa dos direitos constitucionais, em da defesa da vida, da democracia e pelo não pagamento da dívida externa; III - campanha educacional para a redação da LDB, pela democratização da escola e da educação, pelo Plano de Carreira e piso salarial nacional unificado, pela alfabetização de jovens e adultos e pela discussão sobre a escola pública que pública que interessa a classe trabalhadora (CNTE, 1990). A respeito dos funcionários da educação básica foram fixadas três estratégias principais: sindicalização, unificação sindical e profissionalização.

Vieira (2010), ao comentar o processo de transição e unificação das categorias, considera que a CNTE[65]

> [...] começou a obter o contorno atual quando o XXII Congresso Nacional da Confederação dos Professores do Brasil realizado em Campinas (SP), no ano de 1989, aprovou a *unificação dos trabalhadores em educação*, sob o paradigma da *organização da classe trabalhadora por ramos de atividade.* No editorial do primeiro jornal "CNTE Notícias", de jan.-fev. 1989, que substituiu o "CPB Notícias", o primeiro presidente da CNTE, Roberto Felício, aponta a direção da política de *unificação* aprovada no Congresso: "A sindicalização debatida com vigor faz-nos prever a criação de entidades que nascem afastadas do assistencialismo e da vinculação estatal. Supõe, também, a realização de esforço de todos na unificação de nossas entidades na base e

[64] De fato, a primitiva ASSEP (Associação dos Servidores das Escolas Públicas do Paraná), fundada em 1986, que se transformara em Sindicato – SINTE/PR – após longo processo de aproximação e lutas comuns com a APP (Associação dos Professores do Paraná), em assembleia dos funcionários sindicalizados, em 25 de abril de 1998, com ela se unificou, dando origem ao sindicato único: APP SINDICATO (MONLEVADE, 2001).

[65] De acordo com dados do site institucional, atualmente, a CNTE tem 50 filiadas, sendo 26 estaduais, 22 municipais e 2 distritais.

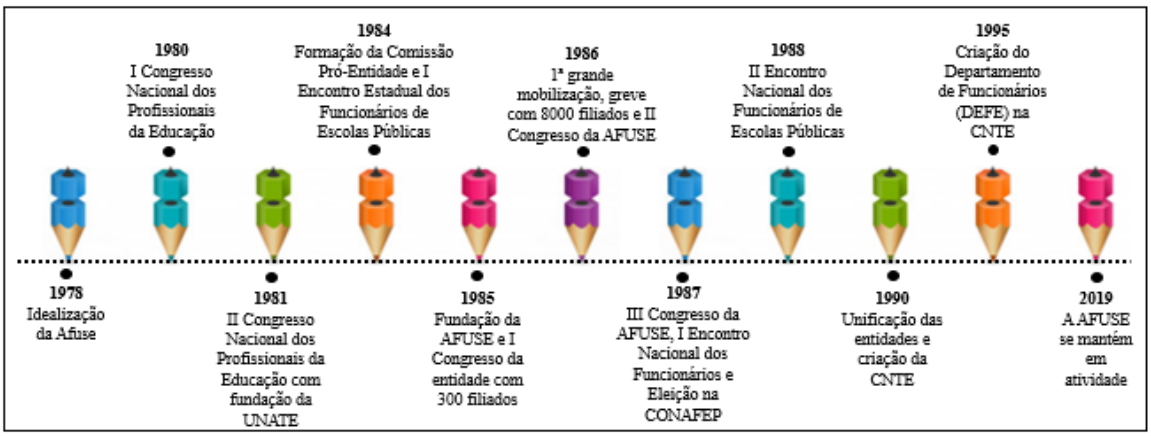
> com outras dos demais *trabalhadores em educação.* (VIEIRA, 2010, p. 1, grifos do autor).

O professor e sindicalista do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), Tomaz Wonghon, mencionou a participação dos funcionários no processo de transformação de CPB para CNTE:

> A transformação da denominação da Confederação em CNTE vinha já sendo trabalhada nos Estados por entidades estaduais. Há alguns anos já, os trabalhadores da educação, companheiros da área de serviços da escola vinham conquistando espaço, se filiando, participando de assembleias. Me lembro aqui do CPERS, houve a abertura e outros Estados aonde, não só professores, mas companheiros que faziam parte desse conjunto da escola avançaram em ter uma representação numa entidade única e filiação nessa entidade. O volume de entidades estaduais que deram esse passo e que foram absorvendo transformou-se, a nível nacional, numa força de convencimento a outros setores ou outros Estados que eram relutantes ou que ainda tinham um caráter fortemente pedagógico, nas entidades que participavam. Mas, com o tempo, isso foi ficando maduro. Tão maduro a ponto de levarmos para o congresso, acho que de Sergipe. Se não me lembro, foi em Sergipe esse debate, essa decisão de transformação. Não foi totalmente fácil não. Acho que até hoje tem gente que se retorce um pouco quando fala em trabalhador da educação. Tem alguns que não absorveram logo de início, tem alguns que comentam ou falam, mas isso eu digo assim de professores, de lideranças menores. Da parte de entidades houve um convencimento maduro, houve um convencimento suficiente e isso transformou-se na nova denominação que hoje bem caracteriza a CNTE, como entidade de trabalhadores da educação pública, do ensino público. (PEREIRA FILHO, 2019, p. XLII).

A Figura 3 sintetiza os principais movimentos dos funcionários da educação básica durante a terceira fase do movimento sindical no Brasil fundamentais para a organização sindical da categoria:

Figura 3 - Participação sindical dos funcionários da educação básica



Fonte: Elaboração própria (2021), com base em dados institucionais do site da AFUSE, disponíveis em: http://afusemacroaracatuba.blogspot.com/p/historia-da-afuse.html.

Com base no estudo da organização sindical, as entidades de maior destaque do movimento sindical dos profissionais da educação no Brasil podem ser sistematizadas, conforme o Quadro 5, elencando-se o período de fundação e a orientação dessas entidades:

Quadro 5 - Orientação das entidades sindicais dos profissionais da educação no Brasil

Ano	Sigla	Sigla/Entidade	Orientação
1895	IPP	Instituto Pedagógico Paulista	Independência e prestígio da classe. Publicação do periódico *A Instrução Popular*.
1901	ABPPSP	Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo	Ocupação com questões pedagógicas, mas restringiu-se à publicação da *Revista de Ensino*.
1909	APB	Associação dos Professores do Brasil	Reunião de todos os professores do Brasil, mas não teve êxito.
1919	LPC	Liga do Professorado Católico de São Paulo	Ruptura com o assistencialismo. Inseriu-se nas discussões sobre a adoção dos princípios da Escola Nova.
1924	ABE	Associação Brasileira de Educação	Discussão sobre os rumos da política e educação. Realização de 13 Conferências Nacionais de Educação.
1926	CPB	Confederação do Professorado Brasileiro	Reunião de professores do Ensino Secundário. Cunho assistencialista.
1930	CPP	Centro do Professorado Paulista	Não rompeu com o caráter assistencialista.
1931	Sinpro-RJ	Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal	Iniciou com assalariados do setor privado do Ensino Médio.
1945	APESNOESP	Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo	Marca de luta, embate salarial e político. Em 1963, passa a se chamar APEOESP.
1950	APLB	Associação dos Professores Licenciados do Brasil	Movimento nacional de licenciados, mas não conseguiu se institucionalizar.
1960	CPPB	Confederação dos Professores Primários do Brasil	Só aceitava uma entidade por estado. Inicialmente representava os professores das quatro séries iniciais.
1972	CPB	Confederação dos Professores do Brasil	Mudança de sigla de CPPB para CPB. Eram filiados os professores do ensino primário, do ensino médio e licenciados.
1981	UNATE	União Nacional dos Trabalhadores em Educação	Participação de docentes de instituições públicas e privadas de todos os níveis. Criado por lideranças do PT.
	AAE	Associação de Auxiliares de Educação	Associação de funcionários de escolas públicas e privadas.
1983	CUT	Central Única dos Trabalhadores	Filiação Nacional de Trabalhadores de várias categorias.
1985	AFUSE	Associação dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo	Organização dos funcionários pelas reivindicações da categoria, representação

			democrática e independente de governo, credo religioso ou partido político.
1990	CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação	Nova concepção sindical a partir de uma entidade unitária dos trabalhadores em educação: Confederação dos Professores do Brasil (CPB), Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE), Federação Nacional dos Supervisores de Educação (FENASE), Coordenação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas (CONAFEP).

Fonte: Elaboração própria (2021), com base em Dal Rosso, Cruz e Rêses (2011); Gindin (2013); Gouveia e Ferraz (2013).

O estudo da organização sindical dos profissionais da educação que culminou na criação da CNTE permite compreender o longo processo em defesa das condições objetivas e de superação das condições subjetivas para a valorização dos profissionais da educação. A construção da categoria dos funcionários da educação no Brasil teve origem, a partir do ano de 1888 e da República, no ano seguinte, quando se amplia o número de liceus, ateneus e escolas normais, havendo uma diversificação dos espaços escolares. Essas instituições careciam de outros profissionais, tendo em vista a amplificação e complexificação de suas estruturas, com a criação de laboratórios, bibliotecas, salas de estudo, secretarias, refeitório, dentre outros (MONLEVADE, 2001).

A natureza das funções desenvolvidas por esses profissionais, consideradas como "[...] 'atividade meio' ou de 'serviços de apoio' e portanto desconsiderados, excluídos dos quadros da educação" (MONLEVADE, 2001, p. 21, grifos do autor), os manteve secundarizados tanto no cotidiano escolar como nos debates atinentes ao campo educacional. O desprestígio, a desvalorização salarial e profissional e a forma clientelística de recrutamento foram evidenciando o achatamento salarial e a precarização do trabalho dos funcionários da educação. Por serem servidores públicos, os funcionários da educação foram legalmente impedidos de se sindicalizarem. No bojo da luta pela redemocratização do País e pela democratização da educação pública, gratuita, laica e de qualidade social, os funcionários da educação se associaram à CNTE em função da unificação das categorias de professores, supervisores, orientadores e funcionários.

A unificação das categorias propôs novos desafios para o reconhecimento dos funcionários como profissionais da educação, pela profissionalização e pela definição de um piso salarial profissional nacional. A organização sindical concede capilaridade à luta pela valorização de seus profissionais, delineando a agenda sindical, os movimentos de luta da CNTE e das entidades vinculadas das décadas seguintes, pós redemocratização do País. Esse

movimento de luta fortaleceu a categoria dos funcionários, lançou as bases para a construção da sua identidade profissional e sinalizou caminhos para a participação na disputa pelas políticas educacionais enquanto "sujeitos históricos coletivos" (BERNARDI MIGUEL, 2016).

Para além da luta em torno de conquistas para as categorias, o movimento sindical dos profissionais da educação foi fundamental para a construção de uma agenda política, visando a democratização de educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social e para o processo de valorização de seus profissionais, com forte ênfase na formação e construção de sua identidade. Nessa perspectiva, as lutas dos funcionários da educação alcançam avanços e conquistas quanto à reivindicação de políticas de formação para sua profissionalização, sobretudo, a partir da criação do Departamento de Funcionários e sua transformação posterior em Secretaria. As respostas de representantes de entidades filiadas à CNTE, sistematizadas no quadro a seguir, indicam a importância desse processo de sindicalização para os funcionários da educação, para sua organização enquanto categoria e para a defesa de sua profissionalização:

Quadro 6 – Perspectiva dos representantes das entidades filiadas à CNTE sobre a sindicalização dos funcionários

	Representante de Entidade Filiada à CNTE	**Respostas dos representantes das entidades**
Sindicalização	**EF1-CNTE**	"Avanço na organização dos profissionais com a unificação das lutas e criação do DEFE. São realizadas reuniões do Coletivo de Funcionários/as de Escola com organização pela CNTE".
	EF2-CNTE	"Importante para os funcionários que passam a ser reconhecidos como trabalhadores da educação. Precisamos definir ações que envolvam com maior intensidade os funcionários".
	EF3-CNTE	"Na luta pela sindicalização, destaca-se a criação da CNTE e da Secretaria dos Funcionários".
	EF4-CNTE	"Fortalecimento das pautas, unidade de ação e mobilização, visando a visibilidade de todos os profissionais da educação, em especial, para os funcionários de escola e, por último, o reconhecimento de sua valorização em legislação nacional. Por proposição da CNTE foi aprovada a resolução específica no CNE [Resolução nº 2/2016]com profundo debate sobre organização curricular".
	EF5-CNTE	"Unidade na política sindical, pedagógica e na luta, criando as condições para avançar na valorização com carreira na educação, melhores vencimentos e formação profissional. Atuação na construção e aprovação das Diretrizes Curriculares e formulação da proposta da Matriz Curricular e constantes reuniões com os Departamentos de Educação das Universidades Federais Estaduais e Institutos Federais".

Fonte: Elaboração própria (2021), com base nas respostas dos questionários encaminhados aos participantes da pesquisa.

Vários atores participantes da história da organização sindical se mantiveram alinhados à luta dos funcionários e foram essenciais na condução da luta e no alcance de várias conquistas, particularmente, para a profissionalização, atuando nas instâncias políticas, em âmbito institucional do MEC ou na articulação sindical, como por exemplo: Carlos Augusto Abicalil, Fátima Cleide, João Antonio Cabral de Monlevade, Francisco das Chagas Fernandes, Roberto Franklin de Leão, José Carlos Bueno do Prado, José Valdivino de Moraes, Maria Izabel Azevedo Noronha, Juçara Maria Dutra Vieira, Horácio Francisco dos Reis Filho, dentre outros.

O próximo item desta seção avança na análise quanto aos contornos de atuação da CNTE com vistas à inserção dos funcionários da educação na agenda de luta do movimento sindical e na construção de um horizonte propositivo convergente à profissionalização e à valorização da categoria.

2.2 A AGENDA EDUCACIONAL NOS GOVERNOS PÓS-CONSTITUIÇÃO DE 1988

A abertura democrática, iniciada com a Lei da Anistia, Lei nº 6.683 (BRASIL, 1979), de 28 de agosto de 1979, no governo de João Batista de Oliveira Figueiredo, ocorreu, segundo Saviani (2018, p. 292), de maneira "lenta, gradual e segura" por um processo de "transição democrática" e se estabeleceu a partir de uma lógica de "[...] continuidade da ordem socioeconômica em consonância, portanto, com a visão dos grupos dominantes". Para os grupos dominados, a "transição democrática" foi vista como um processo de libertação de sua condição, o que de fato, para o autor, ocultou "[...] os antagonismos entre as classes sociais fundamentais, abrindo espaço para a obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes".

A luta política dos movimentos sociais, dentre eles, o movimento sindical dos profissionais da educação, contribuiu para a retomada do Estado Democrático de Direito, para a elaboração do capítulo referente à Educação na CF/1988 e foi determinante na disputa de conflitos e interesses na arena política ao longo da década de 1990 (PAOLI; TELLES, 2000). Dada a relevância da atuação sindical no campo político, o processo de unificação da CNTE e de inserção dos funcionários da educação deve ser compreendido dentro desse contexto de "transição democrática" e de luta pela garantia dos direitos sociais estabelecidos constitucionalmente.

No tocante à ampliação dos direitos individuais e coletivos na CF/1988, várias mudanças foram contempladas com "[...] o fim do 'estatuto padrão', o direito de greve, a livre

organização sindical dos funcionários públicos, ainda que tenha preservado a ‘unicidade sindical’, o imposto sindical” (ANTUNES, 2018, p. 185, grifos do autor). A participação democrática e a defesa dos direitos dos profissionais da educação também foram previstas, no art. 206 da CF/1988, a partir dos seguintes princípios:

> Art. 206. [...] V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; [...]; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei. (BRASIL, 1998, p. 63).

Para Ferreira (2016, p. 193, grifo do autor), o art. 206 da CF/1988 traz uma característica central e histórica em relação às demais legislações, ao fazer “[...] referência direta aos ‘profissionais do ensino’, o que supõe as funções docentes e correlatas”, de modo que os princípios V e VI do artigo 206 reiteram três questões fundamentais e convergentes do debate educacional: a valorização dos profissionais da educação, a democratização da escola e a atuação dos demais profissionais envolvidos no processo educativo. Todavia, para Monlevade (2001), o termo “profissionais de ensino” mantém ainda o foco nos professores e especialistas – os pedagogos –, questão superada pela Emenda Constitucional nº 53/2006 (BRASIL, 2006a), quando o conceito é ampliado para “profissionais da educação”, superando-se a menção às carreiras e ao piso para o “magistério” com a Emenda nº 59/2009 (BRASIL, 2009b).

A agenda pela defesa da valorização dos profissionais da educação por parte da sociedade civil e política vislumbra um horizonte propositivo e busca sua materialização nas dinâmicas, políticas e processos, dentre eles, a criação e a manutenção do financiamento para a educação e o estabelecimento do Piso Salarial Nacional Profissional (PSNP) e do plano de carreira para seus profissionais, entre outros. As políticas ampliam a compreensão de valorização para a perspectiva da formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho como mecanismo para o alcance da qualidade da educação, sendo, portanto, objeto de disputa política.

A ideia de democratização da educação reivindicada pelas entidades demonstra a superação do “[...] conceito de escola para todos, incluindo a noção de escola como espaço de vivência democrática e de administração participativa” (MENDONÇA, 2000b, p. 4). A gestão democrática[66], enquanto princípio do ensino público na forma de lei, foi se consolidando com

[66] A esse respeito ver MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo:** democracia e patrimonialismo na educação brasileira. 2000. 323f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000a.

a implantação da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), das eleições diretas para diretores e com a instalação dos Conselhos Deliberativos Escolares, objetivando a participação de representantes de toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões (MENDONÇA, 2000b).

No tocante à atuação dos demais profissionais do contexto educativo, inicia-se, ainda, na década de 1980, um amplo debate sobre a superação da fragmentação das habilitações e especializações profissionais nos cursos de Pedagogia, restrito aos pedagogos, portanto não extensivo aos funcionários da educação. Segundo Pimenta (1988), reconhece-se a essencialidade do pedagogo para a construção dos processos democráticos no contexto escolar, a partir da compreensão de que o fazer pedagógico não se restringe à sala de aula, ao contrário, extrapola seus limites. A partir desta perspectiva, os debates educacionais avançam para a discussão da importância dos demais profissionais para a construção da cidadania e democratização da escola, de modo que a posição assumida pelo Comitê Nacional Pró-formação do Educador[67]

> [...] é a de que a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática. A tentativa que temos feito é a de avançar da defesa corporativista dos especialistas para a necessidade política do pedagogo, no processo de democratização da escolaridade. (PIMENTA, 1988, p. 7).

Na esteira dessas discussões, o debate sobre a unificação das lutas das categorias pela valorização profissional avança quanto ao "[...] esforço comum unificado que deve unir as reivindicações sindicais por uma concepção educacional única e abrangente de todos os trabalhadores da escola pública" (CNTE, 1990, p. 8). Todavia, os contextos econômico e político mais amplos em que as questões educacionais se inserem contam com o avanço de uma agenda transnacional globalizada que impulsiona os desdobramentos políticos, tensionamentos, avanços e retrocessos que originam os movimentos antagônicos da sociedade brasileira.

A partir do fim da Segunda Guerra, os governos dos países industrializados adotaram um referencial político de ação, denominado, "reengenharia do Estado", fundado na ideia de livre mercado e na concorrência (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 18), estabelecendo normas, princípios, valores e determinada concepção de homem, educação e sociedade. Nas últimas décadas, percebe-se a ação de três referenciais políticos:

[67] Transformado na Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

> O primeiro momento, dito de modernização e democratização, caracteriza-se pela ascensão do Estado-providência e pelo desenvolvimento de um sistema educativo democrático e de massa, segundo os princípios da igualdade de oportunidades, bem como a Teoria do Capital Humano. O segundo momento, dito de transição, marca a crítica desse Estado intervencionista e de um sistema educativo que tem dificuldade em realizar suas promessas, parecendo pesado, custoso e ineficaz. Essa crítica pede, ao mesmo tempo, uma restauração de antigas práticas e conhecimentos básicos, um fortalecimento de poder central em matéria de currículo e uma regionalização das políticas educativas, principalmente nos meios urbanos ditos desfavorecidos. Por fim, o terceiro momento, ainda atual, é caracterizado pela institucionalização de uma nova regulação em educação e pela ascensão da avaliação dos aprendizados, dos profissionais da educação e dos estabelecimentos, bem como do papel das organizações internacionais, defensoras de uma convergência mundial em torno de uma educação submissa às exigências da economia do saber. (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 16-17).

Os governos de José Sarney (1985-1990), Collor de Melo (1990-1992)[68], Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), subsequentes ao regime militar, mantiveram, com certas distinções, a ordem socioeconômica das elites, implementando o "receituário neoliberal" com políticas de ajuste fiscal, reformas econômicas, privatizações e terceirizações aos moldes das políticas estabelecidas pelos organismos multilaterais (POCHMANN, 2016). O Estado Democrático de Direito estabelecido na CF/1988 é enviesado por conformações estruturais para a expansão do capital, de modo que as políticas são orientadas para o

> [...] ajuste fiscal, privatização, minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas, novas formas de governança e gestão, tendo por eixo o estado avaliador, o quase mercado e, de maneira mais complexa, permeado por um intenso e desigual processo de financeirização em todas as arenas, inclusive na educação. (DOURADO, 2019, p. 2).

Na esteira das ações e medidas de cunho neoliberal adotadas pelo Estado, o que se viu, a partir da década de 1990, foi um conjunto de "novas políticas", naturalizadas sob o título de Reformas, com a diminuição das ações do Estado em detrimento das relações de mercado, movimento intensificado no final dessa mesma década pela "[...] coalizão de centro-direita entre o Partido da Frente Liberal (PFL), hoje denominado Partido Democratas (DEM)" (FREITAS, 2018, p. 9). No tocante ao setor educacional, introduziu-se "[...] de forma sistemática e oficial, um movimento pelas 'referências nacionais curriculares'", que resultaram nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na implantação de processos de avaliação de larga escala e o "[...]

[68] Após *impeachment*, o vice-presidente Itamar Franco assumiu a Presidência durante o período de 1992-1994.

fortalecimento dos processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ingredientes básicos para um sistema de responsabilização (*accountability*)" (FREITAS, 2018, p. 9, grifo do autor). Essas políticas foram engendradas na tentativa de não considerar a educação como direito, mas como bem de consumo, aprofundando

> [...] as desigualdades e deficiências da educação e comprometiam os esforços dos que buscavam melhorias no sistema educacional, fossem elas para os trabalhadores ou para a sociedade. Mas o "rolo compressor" era implacável. O projeto estratégico neoliberal insistia em adotar critérios mercadológicos para a educação no que dizia respeito a eficiência e produtividade, em detrimento dos valores humanistas, que dão fundamento e sentido à educação enquanto instrumento de construção social do conhecimento e formação da cidadania. (PRADO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2009, p. 355-356).

Mundialmente, as políticas públicas sofreram influência neoliberal, as quais "[...] absorvem o movimento e as transformações da história do capitalismo", resumindo suas ações em "menos Estado e mais mercado" (HÖFLING, 2001, p. 36). É por esta razão que as teorias políticas neoliberais fazem a defesa da atividade econômica com base na iniciativa individual, posicionando o Estado como regulador da riqueza e da renda. Para os neoliberais, as políticas públicas sociais são

> [...] ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são considerados um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. (HÖFLING, 2001, p. 37).

A breve análise de Saviani (2018) considera que as políticas educacionais no governo Collor de Melo foram resumidas ao controle dos preços das mensalidades das escolas privadas. O governo Itamar Franco foi o responsável pela proposição do Plano Decenal de "Educação para Todos", cujo o objetivo era eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no País, inspirado na Conferência de Jomtien, em 1991, na Tailândia. Também foi responsável pelo fechamento do Conselho Federal de Educação (CFE) e pela criação do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Segundo Dourado (2019, p. 8), o governo FHC promoveu "novos recuos" na agenda de políticas sociais contempladas na CF/1988 em função da reestruturação capitalista articulada às reformas do Estado, na década de 1990, para a implantação do Estado mínimo, não necessariamente no sentido "[...] de um Estado pequeno, mas de um Estado articulador e

financiador da reestruturação produtiva na lógica do ajustamento controlado pelo mercado" (FRIGOTTO, 1996, p. 85). Todos os arranjos políticos e econômicos do governo tiveram o neoliberalismo como eixo orientador e foram impulsionados pelo

> [...] discurso de modernização e racionalização como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico e adequação às novas demandas do processo de globalização do capital, a reforma proposta contrapõe-se ao incipiente estado de bem-estar social e suas políticas sociais. Perante esse complexo processo de democratização – diante da ditadura militar – e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, de minimização do papel do Estado no tocante à ampliação e consolidação de políticas sociais, é fundamental ressaltar, de um lado, a agenda minimalista para as políticas públicas e forte processo de privatização em curso e, de outro, o papel e o fortalecimento de movimentos sociais, de partidos políticos e a efetivação de governos democrático-populares, sobretudo fundamentados em entes estaduais, distrital e municipais. (DOURADO, 2019, p. 8).

As reformas propostas pelo governo FHC demonstraram que a nova ordem econômica advinda do Consenso de Washington (BATISTA, 1994)[69], inicialmente, imposta ao governo brasileiro é, rapidamente, incorporada pelas elites econômicas, de modo que

> [...] o consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária, visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram que ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento, pelas chamadas condicionalidades, em seguida, perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos. (SAVIANI, 2018, p. 293).

Em relação ao setor educacional, o governo FHC teve em seus dois mandatos um só Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, que realizou reformas para a determinação de "[...] novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e em maiores flexibilidade e autonomia local" (OLIVEIRA, 2011, p. 327). Essas reformas visavam à redefinição dos currículos, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), à instituição do "provão" (exame nacional de cursos de nível superior), à criação de um sistema nacional de avaliação,

[69] Conjunto de recomendações e reformas sugeridas para a América Latina pelos organismos internacionais e por intelectuais do setor da economia, durante reunião promovida, em 1989, por John Williamson.

utilizado para a promoção do ranqueamento entre as escolas e a comparação dos resultados da educação nacional com o de outros países com realidade e investimento diverso do Brasil, servindo como discurso de ineficiência da escola pública e como argumento para a privatização:

> É importante destacar esse argumento em particular porque ele abre caminho para que os neoliberais ampliem e estendam a frente de batalha nas campanhas pela privatização: pregam a transferência, para a iniciativa privada, *também* das atividades sociais (educação, saúde e previdência, etc.) [...]. (MORAES, 2001, p. 18-19, grifo do autor).

Neste sentido, a defesa pela gratuidade do ensino e pela responsabilização do Estado quanto à educação dos cidadãos não é objeto de disputa dos neoliberais, ao contrário, o discurso da falta de qualidade no ensino público e do direito de escolha de educação regulada pelo mercado como mecanismo de competição e garantia da qualidade é seu mais forte argumento:

> As teorias neoliberais propõem que o Estado divida – ou transfira – suas responsabilidades com o setor privado. Assim, além de possibilitar às famílias o direito de livre escolha em relação ao tipo de educação desejada para seus filhos, este seria um caminho para estimular a competição entre os serviços oferecidos no mercado, mantendo-se o padrão da qualidade dos mesmos. (HÖFLING, 2001, p. 38).

É nesse contexto de disputa da educação como direito ou como mercadoria que a LDB/1996 foi promulgada e, dentre outras questões, permitiu o funcionamento de instituições de ensino superior com fins lucrativos, promovendo uma expansão vertiginosa por parte do setor privado sem a garantia da oferta de educação de qualidade. No tocante aos profissionais da educação, o art. 61 definiu a configuração da formação dos profissionais da educação, restringindo-a apenas aos professores, excluindo, desse modo, as demais categorias:

> Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
> I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
> II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996, p. 26).

A ampliação da categoria dos profissionais da educação no art. 61 da LDB/1996 foi sancionada no governo Lula, com a aprovação da Lei nº 12.014/2009 (BRASIL, 2009a), que alterou o artigo e discriminou as categorias dos trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação (professores, pedagogos e funcionários de escola com formação técnico-pedagógica). A tramitação da referida Lei, inicialmente proposta como PLS nº

507/2003 (BRASIL, 2003), abriu caminho para outras proposições legislativas com vistas à profissionalização dos funcionários da educação pública desenvolvidas, particularmente, nos governos Lula (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma (2011-2016).

Ainda no governo FHC, o PNE 2001-2011 foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, em decorrência da disposição legal no art. 214 da CF/1988, e estabeleceu:

> [...] o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, e à integração das ações do poder público que conduzam à:
> I – erradicação do analfabetismo;
> II – universalização do atendimento escolar;
> III – melhoria da qualidade do ensino;
> IV – formação para o trabalho;
> V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988, p. 58).

O processo de construção do PNE 2001-2010 se pautou por concepções e interesses em disputa por parte da sociedade brasileira e do Executivo Federal, revelando prioridades distintas, limites e impossibilidades para sua materialização, tendo em vista que a "[...] hegemonia governamental no Congresso Nacional [...] buscou traduzir a lógica das políticas governamentais em curso" (DOURADO, 2010, p. 683).

É nesse contexto de governos democráticos, com contornos marcadamente neoliberais, que a proposição e a materialização das políticas reiteram a complexidade dos processos que envolvem o ciclo político e evidenciam os interesses dos grupos em disputa, os arranjos de poder e o envolvimento de atores da sociedade civil e política na composição da agenda educacional. Diante dessa complexidade, a CNTE tem exercido um protagonismo em defesa da democratização da educação pública, gratuita, de qualidade social para todos e para a valorização de seus profissionais. No tocante a uma agenda para os funcionários da educação, as lutas se singularizaram na construção da identidade da categoria e para sua profissionalização. Uma ação política direcionada pelo coletivo de funcionários, demarcando uma forte presença para a garantia de sua inclusão na agenda educacional.

O próximo item desta seção destaca os movimentos internos à CNTE para o encaminhamento das lutas para a profissionalização dos funcionários da educação: a criação do Departamento de Funcionários (DEFE), elemento fundamental para a inserção sindical da categoria e sua transformação em Secretaria e a criação da ESFORCE - Escola de Formação da CNTE - com o objetivo de sistematizar saberes no campo educacional e sindical e aprofundar a reflexão de lideranças, entidades filiadas, associados e da comunidade educacional.

2.3 CNTE: AGENDA DE LUTA, REPRESENTATIVIDADE DOS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação foi criada em um contexto de reabertura política e de retomada de direitos sociais na CF/1988. À pauta de unificação das categorias (professores, orientadores, supervisores e funcionários da educação), de sindicalização e de valorização profissional somou-se a luta em defesa da escola pública pautada nos princípios da gestão democrática[70].

Reconstruindo o percurso temático de lutas da entidade, a partir do estudo das Resoluções dos Congressos, Scaff, Gouveia e Ferraz (2018) sinalizam que a CNTE apresenta como pauta de luta permanente a defesa por condições de trabalho, o piso salarial profissional, a carreira e a formação para todos os profissionais da educação, bem como a defesa da educação pública, abrangendo a questão da gratuidade, laicidade, inclusão, democracia, tempo integral, qualidade social e temas constitucionais. As pautas de luta da CNTE indicam o envolvimento e luta da entidade com questões amplas do País, superando temáticas relacionadas às condições de vida e trabalho dos trabalhadores e dos profissionais da educação.

Após a unificação das categorias, o XXIII Congresso da CNTE, realizado nos dias 12 a 16 de janeiro de 1991, em Olinda, definiu alguns encaminhamentos da entidade: a massificação do Movimento em Defesa da Escola Pública, a organização de um projeto de Revista de Educação, a continuidade do projeto de formação das lideranças[71] com a elaboração de planos de formação sindical e pedagógica e a luta para que os governos promovessem condições para a formação e a qualificação dos trabalhadores em educação.

O XXIII Congresso também apontou deliberações para a Secretaria de Formação, visando o encaminhamento da elaboração de "[...] planos de formação sindical e pedagógica da CNTE, com caráter mais amplo, no sentido de atingir também a base dos sindicatos estaduais" (CNTE, 1991, p. 18). No referido Congresso ficou estabelecida a reestruturação da Secretaria de Formação da CNTE, a definição de uma política de formação, os conteúdos básicos a serem desenvolvidos, as formas de avaliação, as formas de financiamento e, ainda, definiu-se como prioridades, para os anos de 1991 e 1992, a realização de cursos e seminários, dentre eles, um seminário "sobre o papel do não-docente no processo sindical e no processo educativo" (CNTE, 1991, p. 28).

---

[70] A esse respeito, ver Scaff, Gouveia e Ferraz (2018).

[71] Projeto Thereza Noronha, projeto de formação sindical desenvolvido pelos diretores Hermes Zanetti e Tomaz Wonghon.

Os diretores da primeira gestão da CNTE (1991-1993), Maria Alba Correa da Silva, João Antonio Cabral de Monlevade, Ana Rosa Brito Gomes e José Eudes Oliveira Costa, foram encarregados de elaborar o "Anteprojeto[72] de Lei de Diretrizes de Carreira" (MONLEVADE, 2001). O Anteprojeto já definia as categorias que, em função da profissionalização, podem ser considerados "profissionais do ensino básico":

> Art. 1 – Para efeitos desta lei, entende-se como profissional do ensino básico, os docentes e não-docentes que ocupem cargos e/ou funções diretas ou correlatas ao processo ensino-aprendizagem em unidades escolares ou em órgãos centrais e intermediários dos sistemas de ensino.
>
> Art. 2 – Entende-se por cargos e/ou funções diretamente ligados ao processo ensino-aprendizagem, aqueles exercidos por profissional habilitado em cursos de modalidade normal a nível de 2º grau e/ou licenciaturas de terceiro grau, incluídas necessariamente a formação e prática docentes.
>
> Art. 3 – Entende-se por cargos e/ou funções correlatas ao processo ensino-aprendizagem, aqueles exercidos por profissionais do ensino básico, reconhecidos como tais pela legislação de cada sistema de ensino, em virtude de habilitação profissional na área de educação e/ou nas áreas de:
> a) Tecnologias Educacionais
> b) Edificações e Equipamentos Escolares
> c) Nutrição Escolar
> d) Saúde Escolar
> e) Serviço Social Escolar
> f) Psicologia Educacional
> g) Apoio Administrativo Escolar. (MONLEVADE, 2001, p. 39).

Dois aspectos da criação da CNTE se reafirmam no Anteprojeto: a composição da categoria profissionais da educação por docentes (cargos ligados diretamente ao processo de ensino e aprendizagem) e não-docentes (cargos correlatos ao processo de ensino e aprendizagem) e a formação/habilitação profissional como elemento definidor da categoria profissionais da educação. O Anteprojeto apresenta as bases norteadoras para a concepção de formação com vistas à profissionalização dos funcionários da educação presentes na estruturação do Projeto *Arara Azul*[73] e Profuncionário, com a composição do currículo por

[72] Estudo inicial que serviu de base para o projeto de Diretrizes da Carreira dos Profissionais da Educação.

[73] Uma das primeiras propostas de "formação para o funcionário da educação foi idealizada e construída pelo Sintep-MT, denominada projeto 'Arara Azul', se apresentou sob o processo nº 147/99 na SEDUC-MT, ´passou pelo processo nº 401/99-CEE-Conselho Estadual de Educação, que originou o parecer nº 429/99-CEE e resolve: 'Art. 1º- Autorizar, em caráter experimental, a execução do Projeto de Formação e Profissionalização dos funcionários da Educação Arara Azul'" (ANDRADE, 2015, p. 132, grifos do autor). Anterior a esse projeto, foi desenvolvida uma experiência anterior na Prefeitura de Cuiabá, no mandato de Dante de Oliveira, que teve como secretária a profa. Serys Slhessarenko (1993-1994) (MONLEVADE, 2001).

disciplinas de núcleo comum; disciplinas técnicas em cada uma das habilitações e estágio supervisionado com carga horária compatível à legislação.

Tendo em vista o desafio de se consolidar como representante nacional das categorias dos trabalhadores em educação em defesa da escola pública e de uma sociedade mais justa, outros movimentos internos e externos à CNTE se desenvolveram para a construção de uma política de formação. Quanto ao movimento interno, destacam-se a criação do Departamento de Funcionários em Educação (DEFE) e da Escola de Formação da CNTE (ESFORCE), estruturada a partir de um programa para a formação sindical e de formação continuada dos trabalhadores da educação.

O DEFE foi instituído no XXV Congresso Nacional da CNTE sob o emblema da profissionalização, com o objetivo de alcançar maior articulação na luta dos funcionários:

> O ano era 1995. O local eram as escadarias da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre. Ali, centenas de funcionários e funcionárias da educação se reuniam para dar início a um eminente debate, com ênfase em três pontos cruciais: a) a não consolidação do processo de unificação dos trabalhadores em educação; b) a organização da categoria em suas entidades; c) a falta de identidade dos funcionários. (PRADO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2009, p. 355).

A instituição do DEFE representou "[...] um importante indicador das lutas que procuram romper os limites culturais e ideológicos ainda contrapostos a uma visão ampla da instituição educativa e dos diferentes atores que a constroem" (DOURADO, 2009, p. 311). A centralidade de seus esforços se expressou em três prioridades: "a sindicalização dos funcionários, a unificação das lutas e a profissionalização dos funcionários em nível médio", expressas "na bandeira 'funcionários também são educadores', que foi agitada no interior das escolas e nos cenários mais amplos das comunidades e da sociedade" (MONLEVADE, 2009, p. 346, grifo do autor). Ao longo de seus quase vinte anos de atuação, considera-se que sua criação

> [...] foi decisiva para garantir a unificação quase total da categoria nos estados, para difundir o reconhecimento do trabalho dos funcionários de escola – em contraposição à terceirização – e, consequentemente, para formular a concepção da profissionalização, hoje traduzida na 21ª Área Profissional de Nível Médio, instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e no Profuncionário – curso de profissionalização desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com os sistemas de ensino. (DOURADO, 2009, p. 493-494).

Monlevade (2014a) destaca que a "paridade" do número de membros na Diretoria das quatro categorias de trabalhadores da educação só perdurou no ano da unificação, em 1989, depois do Congresso da CPB em Campinas, de modo que considera ser fundamental a sindicalização em massa dos funcionários para garantir em sua representatividade uma justa distribuição de poder:

> Partilhei, como diretor da CPB e da CNTE o momento "mágico" da unificação, da diretoria de transição, com três professores, três funcionários, três supervisores e três orientadores. Foi um ano "inacreditável" de isonomia de poder de cada categoria no órgão de cúpula nacional. Mas foi um ano só. As direções ulteriores foram cada vez mais sendo dominadas pelos sindicalistas professores e – dentre esses – pelos docentes licenciados, ou seja, que atuavam originalmente nos andos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Não podemos nos iludir: se hoje temos o Departamento de Funcionários (DEFE) na CNTE e, dentre vinte e três diretores, somente dois funcionários, é porque a proporcionalidade de distribuição de poder ainda está longe de acontecer. (MONLEVADE, 2014a, p. 76, grifos do autor).

O XXXII Congresso da CNTE, ocorrido em Brasília, durante os dias 16 a 19 de janeiro de 2014, transformou o DEFE em Secretaria dos Funcionários da Educação, sob a coordenação de Edmilson Lamparina (SAE-DF), "[...] garantindo presença política mais forte" (CNTE, 2014). A pauta da primeira reunião da Secretaria, realizada em 06 de agosto do mesmo ano, se concentrou na formação dos funcionários, tendo como deliberações a ampliação e fortalecimento do Profuncionário e a formação em nível superior, além de discussões sobre o currículo e o piso salarial para o plano de carreira previsto no PNE.

Lamparina (CNTE, 2020) destacou duas questões fundamentais no tocante à formação dos funcionários: a cobrança junto ao MEC quanto ao cumprimento das políticas afirmativas que foram aprovadas ao longo dos anos, isto é, a materialização das políticas de Estado resultantes das discussões e demandas da sociedade civil consolidadas em PNEs e PEEs, e o entendimento por parte das entidades que a luta de cada um tem que ser a luta de todos. Essas duas questões devem estar no horizonte da luta pela manutenção das políticas educacionais no Brasil, de maneira a evitar os retrocessos e desmontes presenciados pós-golpe de 2016. Desse modo, algumas estratégias de luta precisam ser realinhadas, a partir do maior engajamento dos funcionários, da retomada da CNTE e filiadas quanto ao cumprimento das estratégias de formação para os funcionários da educação, previstas no PNE 2014-2024 e nos PEEs, e a articulação com os IFs para a promoção de ofertas orgânicas dos cursos em nível médio e superior.

A partir dos documentos consultados constatou-se que, desde o início de sua criação, a CNTE teve como horizonte a formação de seus profissionais (CNTE, 1991). Neste sentido, a política de formação interna da entidade se estruturou em três pilares: a Escola de Formação (ESFORCE) para a formação sindical das lideranças, a partir da socialização de conhecimentos acerca do movimento sindical e popular acumulados; a pesquisa[74] no campo educacional, viabilizada pela revista *Retratos da Escola* e pelos *Cadernos de Educação* e a produção de documentos "[...] para subsidiar os educadores na sua luta pela universalização do direito à educação, financiamento e valorização do profissional" (RETRATOS DA ESCOLA, 2019, p. 3).

A Escola de Formação da CNTE (ESFORCE), criada em 2007[75], tem o objetivo "[...] de sistematizar os saberes, as vivências escolares e a ação sindical e aprofundar a reflexão coletiva" (CNTE, 2015, p. 10), proporcionando aos dirigentes sindicais o conhecimento acerca do processo histórico de luta dos trabalhadores, de modo a

> - Despertar a direção das entidades para a necessidade de serem estabelecidos processos permanentes de formação político-sindical junto à base;
> - Disponibilizar material de formação para as entidades filiadas com vistas a proporcionar aos dirigentes de base a construção de conhecimentos indispensáveis à emancipação dos trabalhadores pela via do movimento sindical. (CNTE, 2019).

O modelo de formação adotado, idealizado por Gilmar Soares Ferreira e Júlio César Martins Viana, e desenvolvido pelo Sintep-MT, foi definido, em 2006, no Encontro Nacional de Formação da CNTE (BOTH, 2016). No fascículo 5, do Eixo I, Monlevade (2014a) descreve a particularidade desse programa de formação sindical:

> [...] todo ele [é], concebido e estruturado pelos trabalhadores e trabalhadoras em educação, a partir de uma Educação Integral e de uma proposta político-metodológica pautada pela compreensão de sujeito e de realidade como totalidades históricas, do trabalho como princípio educativo e de construção coletiva do conhecimento. (MONLEVADE, 2014a, p. 6).

O programa de formação da CNTE se estrutura em quatro eixos, a saber: concepção política sindical (5 fascículos); formação de dirigentes sindicais (5 fascículos); planejamento e

[74] A primeira pesquisa realizada sobre as condições de vida e trabalho de 52 mil professores do país destacou a presença da Síndrome de *Burnout* entre os profissionais da educação.
[75] Anteriormente à Escola de Formação, a CNTE desenvolveu o projeto de formação sindical "Thereza Noronha", financiado pela Suécia, desenvolvido por Hermes Zanetti e Tomaz Wonghon (CNTE, 1991).

administração sindical (5 fascículos); temas transversais (2 fascículos). Esse programa de formação tem o objetivo de possibilitar aos trabalhadores e trabalhadoras da educação

> [...] uma visão crítica da realidade concreta, das relações sociais e do mundo em que estão inseridos e se percebam como sujeitos da história capazes de analisar a realidade, elaborar propostas para a sua transformação e agir, coletivamente, com consistência no dia a dia educacional e sindical. (MONLEVADE, 2014a, p. 6).

Os títulos dos fascículos do programa de formação sindical, disponibilizados no site da entidade, foram elencados no Quadro 7:

Quadro 7 - Fascículos do programa de formação sindical da CNTE

Eixo	N.	Título
01 Concepção política sindical	01	Introdução à Sociologia
	02	Teoria Política
	03	Economia Política
	04	Introdução à História do Movimento Sindical
	05	Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação no Brasil
02 Formação de dirigentes sindicais	01	Fundamentos de Filosofia
	02	Teoria e Prática da Comunicação Sindical
	03	Como Fazer Análise de Conjuntura
	04	Concepção, Estrutura e Organização Sindical
	05	Negociação Coletiva e Orçamento Público na Área de Educação e Proposta de Exercícios para o Desenvolvimento do Tema do Fascículo
03 Planejamento e administração sindical	01	Planejamento Estratégico Situacional
	02	Gestão Sindical
	03	Planejamento Estratégico e Ação Sindical
	04	Sistema Democrático de Relações do Trabalho
	05	Elementos para uma avaliação do Programa de Formação da CNTE: um novo conceito de atuação sindical?
04 Temas transversais	01	Estou/sou diretor/a do sindicato. E agora... o que fazer?
	02	Educação para as Relações Etnicorraciais

Fonte: Elaboração própria (2021), com base no site da CNTE (2019).

Both (2016) considera que o programa de formação da CNTE, intitulado "Um novo conceito de atuação sindical", não consegue munir teoricamente seus dirigentes pelos interesses históricos da classe trabalhadora, uma vez que

> [...] o programa de formação é uma abordagem vasta, porém enciclopédica dos conteúdos, tendo como característica a apresentação de uma ampla quantidade e variedade de conteúdos de forma desconexa, sem a preocupação de traçar um fio condutor histórico, onde seja possível explicitar as rupturas e continuidades nas relações sociais catacterísticas do diferentes períodos históricos em que conhecimentos que compõem aqueles conteúdos foram produzidos, dificultando a compreensão das contradições essenciais das atuais relações sociais de produção e as implicações das mesmas na educação e nas lutas dos trabalhadores deste campo de atuação. (BOTH, 2016, p. 34).

Todavia, a lacuna percebida por Both (2016) é preenchida com o desdobramento da Escola de Formação da CNTE, a partir da publicação do periódico *Retratos da Escola,* revista criada em 24 de abril de 2007 e lançada no mesmo ano. O periódico, de natureza científica da área educacional, concretiza um projeto da CNTE desde a criação da entidade, qual seja: "[...] a produção de um canal que, ao permitir o diálogo direto entre a instituição e os sujeitos atuantes no setor educacional, produzisse um ambiente propício à reflexão da realidade social da educação pública no país", visando repensar a educação nacional no tocante à gratuidade, laicidade, qualidade e democratização (CNTE, 2019).

Inicialmente, o periódico tinha publicação semestral em formato físico e online. A partir de 2019, a revista é publicada quadrimestralmente e apenas com acesso virtual. O periódico, destinado à comunidade escolar, acadêmica e entidades sindicais, enfoca a escola e o protagonismo dos profissionais e se organiza em quatro seções: Entrevista, Artigo, Documento e Resenha, e tem por eixos: I) a formação profissional; II) o trabalho educativo, condições e práticas; III) a organização escolar e dos sistemas (DOURADO, 2008).

A terceira edição, intitulada *Funcionário de escola: identidade e profissionalização*, se apresenta sob a forma de dossiê temático, com tiragem expressiva em relação às demais tiragens do periódico, com a impressão de 20.000 exemplares (RETRATOS DA ESCOLA, 2009). A revista recupera a história de luta dos funcionários pela construção da identidade e profissionalização e visa o debate sobre a valorização desses profissionais. Participam da seção "Entrevista" Roberto Franklin de Leão, Fátima Cleide e Francisco das Chagas Fernandes, que comentam a importância da Lei nº 12.014/2009 (BRASIL, 2009a), o papel da CNTE na construção da identidade e valorização dos funcionários, as lutas pelo piso, carreira e formação e as demandas e desafios da categoria e do movimento sindical.

Os artigos da edição são assinados, dentre outros autores estudiosos da temática, pelos sindicalistas: Juçara Vieira, João Monlevade, José Carlos Bueno, Marcelo Chagas, Isabel Noronha, Francisco das Chagas, José Valdivino de Moraes e Guelda Andrade. Além do referido Dossiê, encontram-se no periódico alguns artigos sobre a temática: no volume 10, número 18,

"A carreira dos funcionários e a educação: a concepção de formação do Profuncionário" (BESSA, 2016); "Profuncionário no Paraná: conquistas e perspectivas" (MORAES, 2016) e no volume 13, número 27 o artigo "Funcionário da educação básica: a formação técnico-pedagógica" (MONLEVADE, 2019a).

Há que se destacar o trabalho primoroso do Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado (UFG), como editor da Revista, ao longo de sete anos[76] (2007-2014), tanto na proposição e articulação dos dossiês temáticos de relevância para o debate de questões atinentes à educação brasileira, como pela adesão de outros tantos professores pesquisadores[77], na composição do comitê editorial e científico da revista, na colaboração com a participação em entrevistas e com o encaminhamento de artigos.

As temáticas abordadas e sintetizadas nos títulos da Revista reforçam os desafios enfrentados pela educação brasileira:

Quadro 8 - Títulos da Revista *Retratos da Escola*

Ano	V.	Nº.	Título
2007	1	1	Violência: um mal que atinge as escolas
2008	2	2/3	Formação de professores: impasses e perspectivas
2009	3	4	Financiamento e Gestão da Educação Básica
		5	Funcionário de Escola: identidade e profissionalização
2010	4	6	Estado, Políticas e Educação: o novo PNE
		7	Educação Básica Obrigatória
2011	5	8	Ensino Médio e Educação Profissional
		9	Educação Infantil
2012	6	10	Federalismo e Educação
		11	Condições de Trabalho e Saúde dos Profissionais em Educação
2013	7	12	Avaliação da Educação Básica
		13	Educação e Diversidade
2014	8	14	Educação Básica: políticas e processos mundiais
		15	PNE 2014-2024: desafios para a Educação Brasileira
		16	Diversidade na Escola: gênero e sexualidade

[76] A partir do volume 9, n. 15, de 2014, Leda Scheibe, da Universidade do Oeste de Santa Catarina é editora da Revista Retratos da Escola.

[77] Fazem parte do comitê editoral da *Revista Retratos da Escola*: Juçara M. Dutra Vieira, Lea Sheibe, Márcia Angela da Silva Aguiar, Regina Vinhaes Gracindo. Participam do comitê científico: Acácia Kuenzer, Ana Rosa Peixoto Brito, Antonio Ibañez Ruiz, Carlos Augusto Abicalil, Carlos Roberto Jamil Cury, César Callegari, Erasto Fortes Mendonça, Gaudêncio Frigotto, Helena Costa Lopes de Freitas, Ivany Rodrigues Pino, Ivone Garcia Barbosa, João Ferreira de Oliveira, João Antonio Cabral de Monlevade, Lucília Regina Machado, Magda Becker Soares, Maria Isabel Almeida, Maria Malta Campos, Mário Sérgio Cortella, Moacir Gadotti, Naura Syria Carapeto Ferreira, Sadi Dal Rosso, Sérgio Haddad, Vitor Henrique Paro. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/7.

2015	9	17	Base nacional comum: projetos curriculares em disputa
2016	10	18	Valorização Profissional: piso salarial e carreira
		19	20 anos de LDB
2017	11	20	A Reforma do Ensino Médio em Questão
		21	Privatização da e na Educação: projetos societários em disputa
2018	12	22	Conape 2018
		23	(Des)democratização da Educação Brasileira
		24	Educação: 30 anos da Constituição Federal
2019	13	25	A BNCC e a Formação de Professores: concepções, tensões, atores e estratégias
		26	Custo-Aluno-Qualidade: a quem interessa?
		27	Ataques à educação: um balanço de perdas e danos
2020	14	28	A batalha em torno do gênero: a educação básica contra ataca
		29	Paulo Freire: educação e emancipação
		30	Trabalho docente em tempos de pandemia
2021	15	31	Políticas de formação docente: desafios à Educação Profissional

Fonte: Elaboração própria (2021), com base no site da CNTE (2019).

A publicação dos *Cadernos de Educação,* em 1996, "[...] reproduz a opinião e consolida as intervenções da entidade em diversos espaços sociais" (CNTE, 2015, p. 10). Os títulos a partir de 2009 estão disponíveis no site institucional. O volume XXI, de outubro de 2009, trata das diretrizes nacionais para planos de carreira, diretrizes para a carreira e história e perspectiva da Área 21 (Área de Serviços de Apoio Educacional – Formação Profissional em Nível Médio, fixados pelo Conselho Nacional de Educação e assumidos pela Secretaria de Formação Tecnológica do MEC- SETEC).

Os Cadernos disponibilizados no site, a partir de 2009, enfatizam o objetivo de cada título, conforme o Quadro 9:

Quadro 9 - Títulos dos *Cadernos de Educação*

Ano do Caderno	Número	Mês/Ano de Publicação	Título	Objetivo
XIV	21	out./2009	Diretrizes para a Carreira e a Remuneração	Subsidiar o trabalho de formulação/adequação dos planos de carreira nos estados e municípios.
XV	22	jan./jun.2010	Saúde dos (as) Trabalhadores (as) em Educação	Unir a formulação teórica com a atividade prática que permita investigar os fenômenos sociais e elaborar ações concretas, que intervenham na realidade objetiva.
XV	23	jul./dez.2010	V Encontro Nacional do Coletivo	Promover o debate sobre as questões de gênero, orientação

			Antirracismo “Dalvani Lellis”	sexual, etnia, raça, visando disseminar a cultura de paz.
XVI	24	jan./jun.2011	PNE: a visão dos (as) Trabalhadores (as) em Educação	Contribuir para o debate sobre o PNE em todas as esferas da sociedade e do poder público.
XVII	25	jul./dez.2013	Direito à Aposentadoria	Aprofundar as discussões e fortalecer ações para fazer valer os direitos conquistados.
XVIII	26	jan./jun.2014	Políticas Educacionais em Debate	Contribuir para a discussão acerca da atuação dos profissionais que integram a CNTE.
XVIII	27	jul./dez.2014	FUNDEB	Atualizar e fortalecer o debate sobre o Fundeb.
XVIII	28	jan./jun.2015	PNE: Mais futuro para a Educação Brasileira	Esclarecer e contribuir com a mobilização social para a defesa da escola pública, universal, gratuita, laica, democrática e de qualidade socialmente referenciada.
XIX	29	jul./dez.2015	Crianças e adolescentes: sujeitos titulares de direitos	Aprofundar o debate sobre a redução da maioridade penal no Brasil, esclarecendo a sociedade sobre os perigos do encarceramento precoce na juventude.
XXII	30	jan./jun.2018	Reforma do Ensino Médio e BNCC	Elucidar os principais retrocessos da reforma do ensino médio, subsidiando a luta sindical e social em todo o Brasil.

Fonte: Elaboração própria (2021), com base no site da CNTE (2019).

Ainda acerca das ações formativas no âmbito da própria CNTE, a *Revista Mátria*[78] é uma publicação anual da CNTE, com função informativa e educativa, que busca suscitar o debate sobre as experiências e o engajamento político das mulheres ao assumirem o protagonismo de suas histórias (CNTE, 2019).

No que diz respeito ao movimento externo para a construção de uma política de formação para os profissionais da educação, o contexto de maior abertura para a garantia dos direitos sociais, nos governos Lula (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma (2011-2014 e 2015-2016), possibilitou a capilaridade do movimento sindical da CNTE com atuação de atores da

[78] Disponível no site institucional: https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/publicacoes/revista-matria

entidade no campo político, a partir da representatividade na Câmara, no Senado e em instâncias do Governo Federal na defesa da agenda dos funcionários da educação. Os atores sindicais, investidos de poder político, empreenderam a defesa de uma agenda para o campo educacional, apresentando proposições para os funcionários da educação. Nesse movimento, destacam-se a luta pela ampliação do financiamento da educação pública, para a democratização do acesso aos diferentes níveis de ensino com qualidade e pela valorização de seus profissionais.

O movimento pela formação dos profissionais da educação se dá na disputa por Emendas à Constituição, Projetos de Lei e outras proposições com a instituição de instrumentos legais e normativos, visando alterações legais para a inclusão dos funcionários da educação entre os profissionais da educação e o estabelecimento de bases para a construção de uma política de valorização de todos os profissionais da educação, com vistas à garantia de condições de trabalho, salário, carreira e formação inicial e continuada para toda a categoria.

No tocante à formação dos funcionários da educação, um amplo movimento para sua profissionalização foi-se desenvolvendo ao longo dos governos Lula e Dilma. Esse movimento teve o objetivo de encaminhar a proposição e a materialização da política nacional de formação em nível médio e superior para esses profissionais, esta última a ser ofertada por instituições de educação superior públicas. No contexto de reordenamento das forças produtivas e de expansão capitalista, a profissionalização atua como mecanismo para evitar os processos de precarização do trabalho e terceirização em curso. Esse processo de disputa é objeto de estudo da próxima seção.

3 A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO PARA OS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO

> [...] estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluo vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola.
>
> Paulo Freire (2020, p. 32)

A análise de uma política educacional envolve a compreensão de uma multiplicidade de fatores que perpassam todo o ciclo político, dentre eles, os contextos que influenciam o processo de proposição da política, de produção do texto político e de sua materialização. No tocante às políticas de formação para os funcionários da educação, verifica-se que a atuação sindical na defesa da valorização dos trabalhadores e de profissionalização da categoria tem sido fundamental e decisiva para a construção de lutas na contramão das orientações hegemônicas de uma agenda transnacional neoliberal que advogam os processos de precarização e terceirização dos trabalhadores. No contexto pós-*impeachment* de 2016, à esteira do processo de desvalorização profissional e de mudança nos rumos da política educacional no Brasil, a partir do corte de recursos, da submissão da educação aos interesses privados, da terceirização, da transferência da gestão para organizações sociais, dos pacotes educacionais preparados por instituições privadas (SAVIANI, 2020), as políticas de formação em nível médio para os funcionários da educação têm sido descontinuadas e, as de nível superior, materializadas de modo incipiente em apenas dois estados da federação em parceria por parte de filiadas da CNTE e IES.

Esta seção tem o objetivo de analisar o processo de construção da política nacional de formação para os funcionários da educação, a partir do estudo dos movimentos propositivos, com destaque para a análise de instrumentos legais aprovados e a atuação dos atores políticos e institucionais no delineamento desses instrumentos. Dentre os dispositivos normativos analisados, destacam-se: o Projeto de Lei do Senado nº 507/2003, promulgado como Lei nº 12.014/2009, que discrimina as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação; o Parecer CNE/CEB nº 16/2005, que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar; a Resolução

CNE nº 5/2005, que inclui como 21ª Área Profissional a área de Serviços de Apoio Escolar; a Portaria Normativa MEC nº 25/2007, que institui o Profuncionário; a Portaria nº 72/2010, que cria no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, o eixo tecnológico de Apoio Educacional e aprova a inclusão do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares; a Resolução nº 5/2010, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública; o Decreto nº 7.415/2010, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e dispõe sobre o Profuncionário; a Lei nº 12.796/2013, que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação do inciso III, do art. 61 da LDB, para fins de acesso à formação inicial e continuada.

Desse modo, o estudo dos movimentos para a construção da política nacional de formação para os funcionários da educação, abordados nesta seção, se desenvolve em seis aspectos, a saber: Considerações sobre as políticas educacionais e seus contextos; Da agenda de luta à proposição da política: os atores políticos em disputa; Em pauta: a valorização dos funcionários da educação; Profuncionário: proposição, materialização, monitoramento e avaliação; A construção de dispositivos legais e normativos; Os atores institucionais em ação.

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEUS CONTEXTOS

As políticas públicas[79]são instrumentos do governo para colocar em prática programas e projetos que possibilitem o desenvolvimento dos diferentes setores da vida social, dentre eles, a educação. Segundo Höfling (2001), é uma ação intencional de intervenção do Estado para setores específicos da sociedade com o objetivo de diminuir as desigualdades produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. No entanto, as políticas se orientam a partir das formas de atuação do Estado e, por isso, apresentam lógicas e movimentos contraditórios, pois sofrem os efeitos das diferentes relações de poder (HÖFLING, 2001). No tocante às formas de atuação, Afonso (2003, p. 39) considera que o Estado tem se configurado como um Estado-articulador, "[...] elemento de um contexto mais amplo de condições, relações e associações políticas", que "[...] integra um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações em que combinam e interpenetram elementos estatais e não-estatais, nacionais e globais (SANTOS, 1998, p. 59). Todavia, não se pode

[79] Enquanto área de conhecimento no campo da ciência política, o termo política pública surge na América do Norte e na Europa depois da Segunda Guerra Mundial (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013).

> [...] deixar de considerar que o Estado, em si mesmo, enquanto sujeito histórico e político, continua a existir, por isso, continuamos a precisar de teorias que dêem conta da redefinição do seu papel e que sejam capazes de explicar quais os limites e possibilidades de sua acção no contexto das novas condicionantes megaestruturais. Nesse sentido, julgo que, continuando a ser necessário problematizar os efeitos (não lineares e contraditórios) da *globalização* e a sua configuração como nova e poderosa ideologia, a análise sociológica das políticas educacionais continua a não poder abrir mão da referência ao papel e à natureza do Estado nacional e às suas relações com as classes sociais e a não dispensar, portanto, o entendimento das especificidades (culturais, sociais, políticas, económicas e educacionais) que estão impregnadas da (e na) história de uma dada formação social. (AFONSO, 2003, p. 38, grifo do autor).

Segundo Ball (2011), a substituição do Estado de bem-estar social pelo Estado subordinado às forças do mercado[80], fundamentado na filosofia e economia do neoliberalismo provocou profunda transformação nas sociedades no que diz respeito às formas de emprego, cultura, valores, relações sociais, estrutura organizacional e estilo de administração, de modo que as políticas neoliberais apresentam como uma de suas características

> [...] a promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado, liberalizando e promovendo pressões competitivas entre serviços, transformando os utentes em clientes, privatizando, adoptando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental e subordinando os direitos sociais às lógicas da eficiência e da eficácia. (AFONSO, 2003, p. 39).

A partir desta lógica, as políticas educacionais sofrem grande pressão para o seu alinhamento ao processo de reestruturação do capitalismo e aos ajustes da economia global neoliberal com a redução de direitos, a atribuição de responsabilidades aos indivíduos e a adoção de lógicas e mecanismos de mercado. Assim, as mudanças na educação pública fazem parte de um processo mais amplo da lógica do novo gerencialismo, sob uma retórica de aperfeiçoamento e implementação de reformas educacionais, controle e responsabilização (*accountability*) pelos índices e resultados por parte das instituições de ensino (BALL, 2011). Por estas razões, as políticas educacionais devem ser analisadas a partir "[...] de uma perspectiva de totalidade, estabelecendo os devidos vínculos com o contexto mais econômico, político e social, e analisar as relações das políticas com a justiça social" (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

[80] Essa mudança na forma de controle do Estado é denominada de "controle remoto" (HOGGETT, 1994) ou de "controle a distância" (BALL, 1996).

Dada a capilaridade das relações transnacionais e a complexidade dos assuntos públicos, para Schmidt,

> a análise das políticas públicas não pode ser feita de forma fragmentada nem isolada de uma análise mais geral acerca dos rumos do Estado e da Sociedade, pois as políticas não são uma espécie de setor ou departamento com vida própria. Elas são resultantes da política, compreendidas à luz das instituições e dos processos políticos, os quais envolvem questões mais gerais da sociedade. (SCHMIDT, 2008, p. 2309).

Nesse sentido, o estudo de uma política educacional deve considerar as "[...] novas formas de atuação do Estado, como, também, [...] os condicionantes decorrentes dos processos de globalização na configuração das políticas educacionais contemporâneas", para analisar a relação intrínseca da ação do Estado, com sua ideologia, com as classes sociais e com os diversos campos para a formação social " (AFONSO, 2003, p. 35).

No Brasil, apesar da utilização do termo política educacional[81] "[...] em publicações oficiais desde o final dos anos de 1930, demonstrando que a pesquisa em torno dessa área específica inicia *pari passu* ao início da pesquisa no campo da educação", foi a partir da década de 80 que os estudos em torno da temática "[...] passaram a adquirir centralidade e a se expandir no país - como consequência da reabertura da democracia política, da reestruturação do papel e funções do Estado e, ainda, da consolidação da pós-graduação", uma vez que a ação política dos governos se tornou alvo de observações e críticas no que diz respeito às desigualdades sociais, às repercussões na escolaridade das camadas populares e às garantias e responsabilidades do Estado quanto aos direitos da população estabelecidos na CF/1988 (SCHNEIDER, 2014, p. 7, grifos do autor). Na esteira desse movimento, Stremel (2016) considera que o estudo das políticas educacionais se constitui um campo em expansão e consolidação:

> [...] a política educacional no Brasil começa a emergir como um campo acadêmico específico a partir da década de 1960, tendo como antecedentes os estudos sobre a situação do ensino no país e sobre a administração escolar, administração educacional e educação comparada. Esse campo desenvolveu-se como produto de condições históricas e sociais, por meio da expansão de publicações sobre política educacional; da criação de disciplinas na Graduação; da criação de linhas e grupos de pesquisa na Pós-Graduação; da criação de associações científicas e grupos de trabalho dentro de associações;

[81] O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), por exemplo, já apresentava o termo: "Em logar dessas reformas parciaes, que se succederam, na sua quasi totalidade, na estreiteza chronica de tentativas empíricas, o nosso programma concretiza uma nova **política educacional**, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o rythmo accelerado dos organismos novos, o musculo central da estructura política e social da nação" (RBEP, 1984, p. 410, grifo nosso).

> da criação de periódicos científicos e especializados; da criação de redes de pesquisa; da realização de eventos científicos específicos de políticas educacionais, bem como pelas ações e tentativas de intervenções de pesquisadores do campo no próprio processo de formulação de políticas. A partir da década de 1990, o campo adquire maior autonomia e legitimação, e o contexto atual indica que, no Brasil, o campo acadêmico da política educacional encontra-se em fase de expansão e busca de consolidação. Trata-se de um campo em construção, ainda com diversas questões epistemológicas a serem resolvidas, tais como: uma melhor definição de seus objetos de estudo (pois é um campo abrangente), da ampliação dos referenciais teóricos para a análise de políticas, conceituação do que é política educacional, ampliação da interlocução com a ciência política, ciências sociais, economia, bem como com as contribuições que resultam do desenvolvimento contínuo da teoria social, em um sentido mais amplo. (STREMEL, 2016, p. 17-18).

Segundo Brasil e Capella (2016), os estudos acerca das políticas foram se modificando. Inicialmente, o foco era centrado no papel do Estado e, atualmente, é voltado para o estudo das ações governamentais e para a produção de políticas públicas, analisando-se as etapas de formação da agenda, formulação de políticas, tomada de decisão, implementação e avaliação[82]. Nesse sentido, a centralidade ou não de programas e projetos como políticas de Estado, as dinâmicas de continuidade e descontinuidade e o alcance ou limite das políticas de governo são questões fundamentais no tocante ao estudo das ações governamentais.

As políticas de Estado "[...] são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade" (OLIVEIRA, 2011, p. 329). As políticas de Estado se constituem como políticas públicas, uma vez que foram definidas como problemas públicos pela sociedade civil, resultantes de debates, discussões e definições de demandas a serem atendidas, como ocorreu com os desafios estabelecidos nos PNEs e PEEs. Já as políticas de governo "[...] são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna" (OLIVEIRA, 2011, p. 329), atendendo às lógicas internas do projeto educacional de cada governo. Nisto consiste um grande problema a ser enfrentado pelo setor educacional: a centralidade das políticas de governo em detrimento das políticas de Estado (DOURADO, 2010).

A formação para os funcionários da educação em nível médio se constituiu como problema público, reivindicado nos documentos finais das Conferências Nacionais de Educação de ampla participação da sociedade, inscrevendo-se como política de Estado nos Planos

[82] Etapas da abordagem do ciclo de políticas segundo Howlett, Ramesh e Perl (2013).

Nacionais e Estaduais de Educação. Essa política de Estado foi materializada a partir da oferta do Profuncionário em quase todos os estados da federação, constituindo-se como política de governo no período de 2005 a 2016. A convergência entre política de Estado e políticas de governo precisa se manter na centralidade do debate educacional, a fim de que as políticas de governo sejam materializadas com base nas políticas de Estado, estabelecidas em Lei sob a forma de planos nacionais e estaduais de educação.

Os PNEs e PEEs, enquanto instrumentos balizadores e orientadores das políticas educacionais brasileiras para o período de dez anos, têm sido desconsiderados de sua forma de Lei, destituídos de sua função orientadora das políticas educacionais a serem defendidas e materializadas. Assim, as políticas previstas e definidas nesses instrumentos legais têm sido inviabilizadas face à implantação de outras lógicas educacionais, que não a democrática, inclusiva, laica, pública, gratuita, definida pela sociedade brasileira. Essa constatação se deve à proposição dos recentes projetos apresentados para o campo da educação no âmbito do Governo Federal, como Escola sem Partido, Future-se, *Homeschooling*, Tempo de Aprender, Novos Caminhos, dentre outros (FREITAS, 2018).

Em que pese a diversidade de abordagens, para Burton (2014), alguns estudos americanos sobre a formulação de políticas são amplamente mecanicistas e abordam a interação de atores para resolver um dado problema e formulam um conjunto de medidas que serão implementadas. Esse tipo de abordagem tem sido questionado, pois parte de um modelo abstrato e idealizado de política, bem como limitado da realidade. Na esteira dessa compreensão quanto à complexidade do processo de proposição e materialização das políticas educacionais, Schneider (2014, p. 11) considera que "[...] as políticas devem ser concebidas tanto como produto quanto como processo". Um processo político que é social, relacional, temporal, discursivo, revestido de relações de poder, influenciado por uma variedade de intenções e disputas e construído por diferentes arenas, níveis e pessoas, a partir de relações micro e macropolíticas (MAINARDES, 2015). Neste caso, a política deve ser estudada em termos de análise de sua trajetória e em movimento pelo tempo e pelo espaço:

> Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p. 49).

Ball, em entrevista ao professor e pesquisador Jefferson Mainardes (2015, p. 162, grifo do autor), afirma que a maioria das pesquisas sobre políticas educacionais está imbuída de uma

epistemologia de superfície, "[...] um conjunto de reflexões relativamente mundanas sobre o acesso a dados, o *status* de interpretação do ator, validação do entrevistado", isto é, uma tradição arraigada nas pesquisas sobre a materialização de políticas que as interpretam como um processo hiperracional e linear. Essa tradição é refutada pelo autor, pois ele não acredita nesse processo linear em que o texto político escrito se transforma em prática de maneira direta:

> A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

A realização de todo o ciclo político "obriga-nos a olhar de perto o processo por completo, e não somente a elaboração e decisão política" (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 9). Desde a formação da agenda até a avaliação da política materializada, há uma complexa relação de influência de lógicas, contextos e atores, em um processo, muitas vezes, descontínuo e interrupto, como tem se notado no Brasil no tocante à materialização das políticas de governo em detrimento das políticas de Estado:

> Embora muitas vezes apresente-se como logicamente linear, esse processo mostra-se muito mais complexo na prática, assemelhando-se mais a um emaranhado de lógicas e agentes que constroem juntos uma política que foge parcialmente ao entendimento deles do que à encarnação exemplar de uma resolução de problemas racional. (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 9-10).

As ações, programas e políticas de formação em nível superior para os funcionários da educação são emblemáticas quanto à não linearidade no processo de proposição e materialização. No campo propositivo, um conjunto de instrumentos legais e normativos instituiu a política de formação para esses profissionais (Parecer CNE/CEB nº 16/2005, Resolução CNE nº 5/2005, Portaria nº 72/2010, Decreto nº 7.415/2010, Lei nº 12.796/2013, Lei nº 13.005/2014 - PNE 2014-2024, PEEs, Decreto nº 8.752/2016, Resolução CNE/CES nº 2/2016), todavia no campo da materialização da política, as ofertas formativas em nível médio têm sido descontinuadas por falta de iniciativas das IES e IFs, de financiamento e pela instauração de uma outra lógica formativa. A oferta da formação em nível superior, após seis anos de sua proposição nos planos estaduais de educação, tem sido alavancada, sobretudo, por iniciativa da CNTE e suas filiadas em articulação com as IFES, face à não responsabilização quanto ao financiamento da oferta e às políticas de fomento para a continuidade da oferta.

Compreender os limites que se interpõem a esse processo de materialização é objetivo deste trabalho.

A agenda política pela profissionalização dos funcionários da educação foi se consolidando a partir da criação do DEFE, em 1995, que se responsabilizou pelo encaminhamento em nível nacional das lutas da categoria (MONLEVADE, 2009). A capilaridade da bandeira de luta pela profissionalização parte do processo de construção da identidade coletiva, um processo complexo, tendo em vista a absorção da divisão social do trabalho que se dá na sociedade pela própria escola, distintos entre trabalho manual e trabalho intelectual (MELO, 2009). Neste sentido, Melo (2009, p. 392) considera que a construção da identidade coletiva perpassa "[...] valores, impulsiona a prática, direciona as relações na escola, cria o sentimento de pertencimento, [...] nasce o compromisso com o projeto da escola, no qual cada um se vê como peça fundamental para pensar, para emocionar-se, para fazer", um processo em curso, despertado a partir da proposta de formação geral e técnico-pedagógica do Profuncionário.

Historicamente, os funcionários da educação foram submetidos aos processos de exploração, exclusão e desvalorização (MORAES, 2009). No contexto atual, a lógica de fragmentação e terceirização os atinge diretamente, tendo em vista o amparo legal na Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) e na Lei Ordinária nº 13.429/2017, contrariando o art. 37 da CF/1988, segundo o qual, "a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos" (BRASIL, 1998, p. 37).

A LRF, Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, é um conjunto de normas orçamentárias formulada para garantir a responsabilidade na gestão fiscal, o equilíbrio das contas públicas e a aplicação de recursos de forma adequada para estabelecer limites e evitar o endividamento do Estado, o que impossibilitaria a administração dos gestores futuros. Conforme a referida Lei, os estados, municípios e o Distrito Federal podem gastar até 60% de suas receitas líquidas corrente com pessoal[83], sendo vedado, no art. 19, a criação de cargos e empregos, a concessão de progressões e gratificações, bem como o pagamento de horas extras, caso as despesas com pessoal alcancem o percentual de 95% do limite estabelecido (BRASIL, 2005e). Assim, os governos, sob pena de perderem seus mandatos, têm utilizado a possibilidade

[83] "Entende-se como despesa total com pessoal: o somatório dos gastos do ente da Federação com os ativos, os inativos e os pensionistas, relativos a mandatos eletivos, cargos, funções ou empregos, civis, militares e de membros de Poder, com quaisquer espécies remuneratórias, tais como vencimentos e vantagens, fixas e variáveis, subsídios, proventos da aposentadoria, reformas e pensões, inclusive adicionais, gratificações, horas extras e vantagens pessoais de qualquer natureza, bem como encargos sociais e contribuições recolhidas pelo ente às entidades de previdência" (BRASIL, 2005e, p. 26).

de contabilização de "[...] valores dos contratos de terceirização de mão de obra que se referem à substituição de servidores e empregados públicos" como outras despesas de pessoal (BRASIL, 2005e, p. 26), pagando-se menos aos trabalhadores contratados, mas gastando-se mais com contratos de gestão das Organizações Sociais[84]. Nesse sentido,

> [...] a terceirização surge então como uma solução para o gestor acuado diante do controle do Ministério da Fazenda que os avisa diariamente se estão chegando ao "limite prudencial" – situação de risco, inclusiva para a punição ao estado, ao município e a seus gestores. (MONLEVADE, 2014b, p. 57, grifo do autor).

A possibilidade de terceirização dos trabalhadores da educação tanto para os que desenvolvem "atividades-meio", consideradas funções de apoio, isto é, para aqueles que desempenham atividades importantes e imprescindíveis para o processo educativo, "meios para garantir, mas não para alcançar o objetivo de os alunos aprenderem", quanto para os que desenvolvem as "atividades-fim", "o ensino-aprendizagem, tarefa dos professores e pedagogos" (MONLEVADE, 2014b, p. 56) foi regulamentada com a aprovação do PL nº 4.302/1998, transformado em Lei Ordinária nº 13.429/2017. Assim, é possível compreender que

> [...] a terceirização é o fio condutor da precarização do trabalho no Brasil. Constitui-se num fenômeno onipresente em todos os campos e dimensões do trabalho, sendo uma prática de gestão/organização/controle que discrimina e, ao mesmo tempo, é uma forma de contrato flexível e sem proteção trabalhista. É também sinônimo de risco de saúde e de vida, responsável pela fragmentação da identidade coletiva dos trabalhadores, com a intensificação da alienação e da desvalorização do trabalho humano, assim como é um instrumento de pulverização da organização sindical, que incentiva a concorrência entre os trabalhadores e seus sindicatos. Ele ainda cobre com um "manto de invisibilidade" os trabalhadores nela enquadrados, como facilitadora do descumprimento da legislação trabalhista, como forma ideal para o empresariado não ter limites (regulados pelo Estado) no uso da força de trabalho e da sua exploração como mercadoria. (ANTUNES, 2018, p. 163, grifo do autor).

A profissionalização se relaciona com um conjunto de saberes específicos com códigos próprios de um grupo profissional, que os insere em determinado lugar na divisão social do trabalho (OLIVEIRA, 2010). Para os funcionários da educação, a profissionalização é condição

[84] "Espécie de instituição que administra serviços públicos sob a forma de parceria público-privado, em que a gestão se dá de maneira compartilhada, podendo ser gestor/ a um empresário/a, professor/a, militar ou qualquer outra pessoa que se ajuste ao padrão exigido por quem comanda a instituição como tal. Nessa tendência administrativo-pedagógica o Estado repassa recursos públicos em forma de valores orçamentários, material, bens imóveis e pessoais para o funcionamento da O.S." (ROCHA, 2015, p. 1).

para o reconhecimento de seu trabalho, para a valorização profissional, para a democratização dos processos escolares e para a participação das diversas categorias profissionais no planejamento e desenvolvimento dos processos educativos (VIEIRA, 2009).

> Indica[va] a condição para que este ator pudesse requerer o reconhecimento de seu trabalho e pressupunha um conceito de escola suficientemente amplo para comportá-lo. Buscava-se, com isto, contextualizar o papel do funcionário em uma escola cujo significado educativo transcendesse as salas de aula e perpassasse os laboratórios, as cantinas, os pátios, sem se limitar ao seu espaço e ao seu entorno. (VIEIRA, 2009, p. 325).

A profissionalização supera a ideia de que as funções desenvolvidas por esses trabalhadores sejam automáticas e manuais, ressignificando-as em uma ação intencional, consciente, engajada e comprometida com os processos formativos que se realizam no cotidiano da escola e para a melhoria da qualidade da educação. Também os insere no mundo da cientificidade e da atualização tecnológica.

Essas questões reiteram a complexidade do processo político em torno da profissionalização dos funcionários da educação. Um campo de embates, influências, intenções e negociações de forças antagônicas que disputam, de um lado, a valorização da categoria como elemento para a promoção da melhoria da qualidade da educação; de outro, sua invisibilidade como mecanismo para a manutenção da lógica de desvalorização profissional e precarização do trabalho, corroborando para o processo de reestruturação produtiva global do capital. Neste sentido, no tocante à política de formação para os funcionários da educação,

> [...] a análise envolve muito mais que uma simples preocupação com os textos das políticas. Há necessidade de considerar os antecedentes e o contexto das políticas (contexto econômico e político, contexto social e cultural), incluindo os antecedentes históricos, as relações com outros textos e políticas e os efeitos a curto e longo prazos que as políticas podem gerar nas práticas. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 158).

As políticas de formação para os funcionários da educação são fruto de luta política em busca da construção da identidade, de visibilidade social e de valorização profissional. Uma disputa gestada nos movimentos pela redemocratização do País e democratização da educação pública, iniciada com a criação da CNTE, por meio da unificação das categorias, como apresentada na seção anterior. Essa disputa ganhou consistência a partir de 2003 e foi influenciada pela articulação de alguns atores políticos (profissionais da educação e sindicalistas, representativamente, articulados como deputados e senadores na Câmara e Senado Federal), por atores institucionais (CNE, CNTE e SASE) e pelo próprio Governo que,

através do MEC, viabilizou a materialização da política de formação em nível médio (Profuncionário), dispôs sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica no Decreto nº 8.752/2016 e na homologação da Resolução CNE/CES nº 1/2016.

Em que pese a lógica do macrocontexto mundial de precarização do trabalho, esses atores políticos atuaram no contexto de influência[85] para a inserção dos funcionários da educação na agenda educacional. O contexto de influência é o contexto em que os discursos políticos vão se construindo e os grupos de interesse disputam a influência pela definição das finalidades da educação, apontando políticas que lhes parecem necessárias e a destinação de recursos indispensáveis à sua materialização (BOWE, BALL; GOLD, 1992). Os partidos políticos, o governo, as arenas públicas (comissões e grupos representativos), os meios de comunicação, mas sobretudo, as orientações globais e internacionais na proposição de políticas nacionais se mobilizam neste contexto na disputa política (MAINARDES, 2006). A análise do contexto de influência é complexa, pois há que se considerar sua historicidade, bem como as escalas internacional/global, nacional e local (MAINARDES, 2018).

Segundo Vieira (2009, p. 334), embora os funcionários da educação estejam presentes nos documentos internacionais[86], eles não são vistos, "[...] a figura do funcionário não tem vida própria; está colada à imagem da escola e de seus serviços". Segundo a autora, nos documentos da Unesco, os funcionários aparecem como "pessoal que trabalha em educação", nos documentos do Fórum está presente o conceito de "trabalhador da educação", inserindo-se as categorias de professores, pedagogos e funcionários da educação. Nos documentos da Internacional da Educação da América Latina (IEAL), os funcionários da educação são mencionados como "pessoal auxiliar".

Atualizando a constatação de Vieira acerca da presença dos funcionários nos documentos oficiais, foram consultados os seguintes documentos internacionais: a "Declaração de Incheon" (FME, 2015), a publicação "A escola como espaço educativo integral: funcionários, profissionais, técnicos e administrativos da educação" (IEAL, 2014) e a Declaração da XII Conferência Regional da Internacional da Educação da América Latina (IEAL, 2019).

A Declaração de Incheon foi pactuada no Fórum Mundial da Educação, em maio de 2015, na Coreia do Sul, e reafirma o movimento global de "Educação para Todos", de 1990, de

[85] Souza (2017) aborda alguns atores na relação dos contextos na construção da política de formação em nível médio.
[86] Vieira (2009) analisou documentos da Unesco, a Declaração de Jomtien (1990) do Fórum Mundial de Educação (FME) e da Internacional da Educação (IE).

Jomtien. O documento reitera a educação como elemento impulsionador do desenvolvimento e transformador de vidas. Por isso, tem como meta "[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (FME, 2015, p. 1). A Declaração expressa a necessidade de expansão do acesso à educação, a inclusão e equidade na e por meio da educação, a igualdade de gênero, a qualidade da educação e a oportunidade de educação ao longo da vida. O item 9 destaca a garantia que "[...] professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz" (FME, 2015, p. 2). O termo "educadores", nesse caso, refere-se aos especialistas, não mencionando os demais profissionais da educação.

Localiza-se, no site da IEAL[87], a publicação "A escola como espaço educativo integral: funcionários, profissionais, técnicos e administrativos da educação", de 2014, que, aos moldes do movimento que tem acontecido no Brasil, explicita a escola como espaço educativo e a importância de todos os seus profissionais. A publicação se apresenta como uma primeira reflexão para tratar linhas de ações futuras para os sindicatos da federação, como conclusões provisórias da reunião de trabalho sobre o tema dos funcionários no setor da educação, realizado pela IEAL, em São Paulo, em setembro de 2014, com apoio da CNTE. A publicação destaca ainda dois pontos importantes: as principais demandas dos trabalhadores são similares às do Brasil – salário, progressão salarial, terceirização e formação técnico-profissional, todavia, conceitualmente, o termo funcionários se diferencia entre os países da América Latina (IEAL, 2014).

A Declaração da XII Conferência Regional da Internacional da Educação, realizada em abril de 2019, em La Plata – Argentina, reafirma a vocação de luta dos sindicatos da educação filiados à Internacional da Educação da América Latina pela "[...] defesa de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade, com plena garantia dos direitos humanos e dos trabalhadores" (IEAL, 2019, p. 1, tradução nossa). Entendida como direito social para a emancipação, a educação defendida pela federação se opõe à política educativa de enfoque

[87] A Internacional de la Educación (IE) ou Internacional de la Educación América Latina (IEAL) "[...] é uma federação internacional de sindicatos de educação. Representa mais de 30 milhões de professores, trabalhadores e trabalhadores da educação. Possui mais de 400 organizações membros em 177 países em várias regiões ao redor do mundo. Inclui pré-escola até a faculdade" (IEAL, 2020). No site da federação é possível encontrar publicações sobre a privatização e mercantilização da universidade na América Latina, educação pública, sindicalismo docente e povos indígenas, laicidade, avaliação estandardizada, acordos comerciais na educação, dentre outros. Acesso e contatos da Internacional de la Educación (site: https://www.ei-ie-al.org/; e-mail: america.latina@ei-ie-al.org).

mundial, orientada pelos organismos multilaterais, cuja tendência é o ensino e a avaliação padronizada em Português e Matemática com a perspectiva de erradicação da pobreza.

Nesse documento, não há distinção entre professores e outras categorias e, em toda sua extensão, menciona a defesa dos "trabalhadores da educação". Nota-se que a CNTE encaminha para a IEAL[88] a defesa da bandeira de luta pelo reconhecimento dos demais profissionais da educação como educadores. A internacionalização da luta sindical da categoria dos funcionários da educação, a partir da materialização de uma reivindicação nacional. Esse fato demonstra um avanço em termos de discussão, debate e articulação internacional das entidades sindicais no que tange à valorização dos diversos profissionais que atuam no espaço escolar.

Os documentos internacionais analisados confirmam que a luta pela profissionalização dos funcionários da educação no Brasil é um movimento includente, singular e inédito, que ganhou capilaridade com o movimento para a ampliação dos direitos sociais e para a inclusão educacional, a partir do reconhecimento da educação como elemento estratégico para o desenvolvimento do País (BRASIL, 2004b). Os programas do governo Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) demonstraram "[...] que a reforma social seria uma de suas prioridades [...], em especial, os programas de inclusão" (SERAFIM; DAGNINO, 2011, p. 404), destacando-se a garantia de educação de qualidade para todos, a partir de uma concepção de sólida formação humanística e científica (UOL, 2002, p. 44-45).

Elege-se um projeto de mudança para o Brasil, combinando "[...] o incremento da atividade econômica com políticas sociais consistentes e criativas", com "[...] reformas estruturais que de fato democratizem e modernizem o país, tornando-o mais justo, eficiente e, ao mesmo tempo, mais competitivo no mercado internacional" (PT, 2018). Esse projeto teve o apoio de uma ampla e "complexa coalizão, envolvendo partido de diversos matizes e ideologias" (DOURADO, 2019, p. 8), composta pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Liberal (PL), Partido da Mobilização Nacional (PMN), Partido Comunista do Brasil (PC do B), Partido Comunista Brasileiro (PCB), Partido Popular Socialista (PPS), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Geral dos Trabalhadores (PGT), Partido Social Cristão (PSC), Partido Trabalhista Cristão (PTC), Partido Verde (PV) e Partido Humanista da Solidariedade (PHS). Essa coalizão teve por objetivo a construção de uma base de apoio para a aprovação das reformas no Legislativo, de modo que as transformações sociais pudessem ocorrer "[...] na coincidência

[88] Não foram localizados no site institucional outros movimentos que avancem na agenda da entidade para a articulação de políticas de formação para a categoria.

entre a vontade popular, a presença de uma liderança lúcida e o momento histórico propício" (FREIRE, 2020, p. 229).

É nesse sentido que Schmidt (2008, p. 2318) afirma que o processo de construção das políticas envolve conflitos, negociações, acordos entre os interessados e os agentes com capacidade de decisão, de modo que

> a formulação de uma política nunca é puramente técnica. É sempre política, ou seja, orientada por interesses, valores e preferências, e apenas parcialmente orientada por critérios técnicos. Cada um dos atores exibe suas preferências e recursos de poder.

A despeito de o governo Lula ter sido marcado por um macro cenário de crescente processo de financeirização e dos ajustes decorrentes da globalização e das macropolíticas alinhadas à expansão do capital (DOURADO, 2019, p. 8), o Plano de Governo para a Educação, denominado "Uma escola do tamanho do Brasil", sinaliza o tamanho e a centralidade que essa política pública ocuparia no Governo Lula (PT, 2002). Neste sentido, a educação é compreendida

> como um bem público necessário para a ampliação de uma esfera de direitos historicamente negada ao povo brasileiro. Construir uma escola "do tamanho do Brasil" significa instituir no país um espaço público promotor de justiça social, direitos cidadãos, participação e igualdade. Uma escola cada vez mais democrática em uma nação que fosse mesmo de todos os brasileiros e brasileiras, não daqueles que dizem interpretar suas necessidades e nunca governaram em seu nome. (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 254, grifo dos autores).

Ao longo dos seus dois mandatos presidenciais, vários programas para a democratização de acesso e permanência aos diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais com referência na qualidade social, isto é, "[...] iniciativas importantes do ponto de vista de políticas regulares de educação no sentido de buscar recuperar o papel protagonista do Estado federal como promotor de políticas para o setor" (OLIVEIRA, 2009, p. 207) e abrem espaço para os processos de participação e gestão democrática e para a compreensão da atuação pedagógica nas atividades desenvolvidas por todos os seus profissionais, consideradas as especificidades de suas funções. Desse modo,

> consolida-se assim, gradualmente, uma concepção de educação cidadã, que se afasta de modelos pedagógicos padronizados e excludentes, em favor de um ambiente de aprendizagens colaborativas e interativas, que considerem todos os integrantes da escola protagonistas do processo educativo. (BRASIL, 2004b, p. 14).

A multiplicidade de fatores, as diversas lógicas, concepções e modelos societários do contexto de influência indicam a disputa quanto ao processo de construção das políticas educacionais, concorrendo para o contexto de produção dos textos políticos oficiais. Os textos políticos são, portanto, "[...] o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem, para controlar as representações da política" (MAINARDES, 2006, p. 52). Neste sentido, as políticas educacionais carregam limitações materiais e (im)possibilidades, tendo em vista que são intervenções textuais que visam atuar na resolução dos problemas encaminhados na agenda política:

> Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. (MAINARDES, 2006, p. 53).

O estudo do contexto da produção das políticas de formação em nível médio e superior para os funcionários da educação focalizou a tramitação dos seguintes textos oficiais: o Projeto de Lei do Senado nº 507/2003, promulgado como Lei nº 12.014/2009, que discrimina as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação; o Parecer CNE/CEB nº 16/2005, que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar; a Resolução CNE nº 5/2005, que inclui como 21ª Área Profissional a área de Serviços de Apoio Escolar; a Portaria Normativa MEC nº 25/2007, que institui o Profuncionário; a Portaria nº 72/2010, que cria no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, o eixo tecnológico de Apoio Educacional e aprova a inclusão do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares; a Resolução nº 5/2010, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública; o Decreto nº 7.415/2010, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e dispõe sobre o Profuncionário; a Lei nº 12.796/2013, que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação do inciso III, do art. 61 da LDB, para fins de acesso à formação inicial e continuada.

Quanto à materialização das políticas de formação para os funcionários da educação em nível médio e superior, verificam-se movimentos distintos. A oferta do Profuncionário (nível médio), tendo em vista experiências no estado do Mato Grosso, foi materializada e financiada pelo Governo Federal como projeto piloto em 2005, face ao contexto de convergência e inflexão para a inclusão social e a valorização dos profissionais da educação. Posteriormente, o

Programa foi regulamentado pela Portaria nº 25/2007, ampliado pelo Decreto nº 7.415/2010 e incorporado à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, por meio do Decreto nº 8.752/2016. A política de formação em nível superior foi regulamentada por instrumentos legais e normativos, quais sejam: a Portaria nº 72/2010, a Lei nº 12.796/2013, o Plano Nacional de Educação, o Decreto nº 8.752/2016, a Resolução CNE/CES nº 2/2016, todavia sua determinação no campo propositivo sob a forma de mecanismos legais não se sobrepõe como prerrogativa para sua materialização.

Os dados quanto ao número de matriculados nas ofertas do Profuncionário (Tabela 2 desta tese) demonstram uma larga adesão dos profissionais, tendo em vista a exclusão desse segmento dos processos formativos, pois, historicamente, "a educação escolar era tão melhor quanto mais elitista fosse" (MONLEVADE, 2014b, p. 11). Nesse sentido, considera-se a existência de uma dívida educacional a ser saldada com uma categoria de profissionais que atuam diretamente nos espaços educativos, fundamental para os processos formativos mais amplos que se realizam nos diferentes espaços escolares, uma vez que "[...] o objetivo da escola do século XXI não é mais a 'instrução', o puro processo de ensino-aprendizagem executado pelo professor [...], a finalidade – embora não exclusiva, naturalmente – é EDUCAR" (MONLEVADE, 2014b, p. 56, grifo do autor).

A história de luta, a organização sindical e a formação dos funcionários são entendidas como importantes instrumentos para a valorização e para o enfraquecimento dos processos de terceirização de uma categoria não "homogênea", tendo em vista que alguns atuam em secretarias, laboratórios e bibliotecas, atividades desenvolvidas em espaços pedagógicos, vinculadas às realizadas pelos docentes. No entanto, o trabalho de merendeiras, vigias e servidores de manutenção e limpeza dos espaços escolares, os responsáveis "pelo cuidado da materialidade dos espaços" (MONLEVADE, 2014b, p. 16) sempre estiveram presentes nas escolas.

A dificuldade de articulação entre proposição e materialização de uma política educacional, isto é, a tradução do contexto da produção de texto para o contexto da prática tem a ver com a natureza de cada processo. Enquanto o processo de proposição diz respeito ao campo da projeção das demandas educacionais, processos de regulação e o planejamento quanto ao seu atendimento, o processo de materialização tem a ver com os esforços para a concretização de políticas, programas e planos. Neste sentido,

> o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alteração entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a

> pessoa que põe em prática as políticas têm que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*[89], a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

A tradução da proposição da política de formação em nível superior para os funcionários da educação encontra dificuldades para sua materialização em todo o território nacional, seis anos após sua previsão. Uma bandeira de luta assegurada no campo da proposição, materializada em instrumentos balizadores da educação nacional, como é o caso do PNE 2014-2024 e seus respectivos PEEs, mas não materializada como política de Estado. A materialização dessa política expressa uma

> [...] luta travada no campo educacional pela valorização dos trabalhadores em educação, [...] por meio da formação inicial e continuada, remuneração condigna e condições de trabalho, de modo que possam contribuir política e pedagogicamente para a construção de uma escola pública de qualidade socialmente referenciada. (SANTOS; CAMARGOS, 2012, p. 373).

O estudo dos contextos de influência, da produção de texto e da prática revelam os diversos desafios enfrentados no processo de proposição e materialização das políticas de formação para os funcionários da educação. Os interesses políticos e econômicos nacionais, alinhados aos movimentos internacionais globais de expansão do capitalismo reiteram as estratégias neoliberais de contratação temporária, de precarização do trabalho, de intensificação da jornada, de redução de custos e de direitos trabalhistas como mecanismos para a desvalorização da categoria. Neste sentido, para Mainardes (2006, p. 52), as políticas "[...] são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estado-nação [...] dentro de contextos nacionais específicos".

A relação entre os contextos de influência e da produção de texto, no tocante à proposição e à materialização de políticas de formação para os funcionários da educação, considerou material bibliográfico e documental de audiências públicas, instrumentos legais e normativos, os PNEs (2001-2010 e 2014-2024) e os PEEs. Quanto ao papel dos atores institucionais na construção das políticas de formação, a análise apreciou 5 questionários respondidos por sindicalistas de filiadas da CNTE, 4 questionários respondidos por

[89] *Policy enactment*: atuação política. A política é sujeita a "interpretações" e é colocada em cena, em atuação. A esse respeito, ver *How schools do policy: policy enactments in secondary schools* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

Conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE), 2 por secretários da extinta Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino[90] (SASE/MEC), 1 por representante da SETEC e 6 questionários respondidos por representantes de IES ofertantes do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares e Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho ou em processo de discussão.

Os documentos analisados demonstram a defesa da formação, por parte dos atores sindicais, políticos, governamentais e das entidades científicas, como elemento indispensável à valorização profissional, para os processos de gestão democrática e para a melhoria da educação de qualidade. Para além desta defesa, a tramitação de projetos de lei, assim como os relatórios e pareceres disponíveis nos sites da Câmara e Senado Federal, evidenciam o longo processo para a consolidação de avanços para a categoria e revelam os esforços empreendidos para que a política seja contemplada na forma da lei. Nesse sentido, os documentos sinalizam que o reconhecimento dos funcionários como profissionais da educação e a construção de políticas de formação para a categoria, por meio de instrumentos legais e normativos, "[...] expressam os embates travados historicamente no âmbito de uma sociedade marcada pela divisão de classes, de modo que "[...] a classe trabalhadora vem historicamente se organizando e lutando contra a violência, a exclusão e a barbárie que o sistema produz e que se potencializa no processo de recomposição" (SANTOS; CAMARGOS, 2012, p. 373).

Os desafios para a proposição e a materialização da política de formação em nível superior para os funcionários da educação em toda a federação sinalizam a imbricada e complexa relação em que se desenvolvem, tendo em vista o contexto e a influência de atores que operam para sua efetivação. A aprovação de instrumentos legais que legitimem o direito à formação se configura como importante marco para a valorização dos funcionários da educação e fundamental para o campo educacional, pois sem a qual não se pode falar em políticas públicas, todavia tais instrumentos se demonstram insuficientes para a garantia da materialização da formação. Assim, a seguir, pretende-se demonstrar o papel dos atores e das entidades para a construção das políticas de formação em nível médio e superior para os funcionários da educação e as interconexões entre perspectivas macro e microcontextuais na compreensão do processo de proposição da política.

[90] A SASE foi criada pelo Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, durante o processo de reestruturação do MEC (BRASIL, 2011c) e extinta pelo Decreto nº 9.465, em 02 de janeiro de 2019, em um dos primeiros atos do governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro (BRASIL, 2019c).

3.2 DA AGENDA DE LUTA À PROPOSIÇÃO DA POLÍTICA: OS ATORES POLÍTICOS EM DISPUTA

Uma "nova direita" foi-se estruturando no Brasil com a redemocratização dos anos 1980, "[...] imersa no tecido social com organizações da sociedade civil que criam uma estrutura alargada de influências" (FREITAS, 2018, p. 11). Tal estrutura tem disputado "[...] intensamente os rumos da educação brasileira, inclusive nos governos da coalização do PT (2003-2016) de dentro e de fora destes", expandindo-se "[...] com a organização de uma rede de influências com novos partidos políticos, fundações, inserção na mídia, organizações sociais, institutos e associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos" (FREITAS, 2018, p. 15).

O governo democrático-popular de Lula alterou a lógica de desinvestimento social que marcou o governo neoliberal de seu antecessor (GENTILI; OLIVEIRA, 2013). O governo de FHC elegeu "[...] um projeto de desenvolvimento baseado na redução do papel do Estado como indutor do projeto de desenvolvimento", no qual "[...] a educação não se enquadrava nas atividades estratégicas ou exclusivas de Estado e as políticas não tinham como centralidade o conceito de direito" (VIEIRA, 2016, p. 28, 29). Desse modo, os movimentos sociais em governos democráticos, como os de Lula e Dilma, conseguiram abertura para engendrar a construção de uma agenda de políticas para os profissionais da educação.

Segundo Dourado (2019), mesmo apresentando limites quanto ao rompimento com o processo de expansão do capital, o governo Lula (2003-2010) sinalizou avanços para a materialização de direitos sociais relacionados à educação com

> [...] a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); o estabelecimento de piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica pela Lei nº 11.738/2008; a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que instituiu a ampliação da educação básica obrigatória – passando do ensino fundamental obrigatório para a educação de 4 a 17 anos (envolvendo a obrigatoriedade da oferta e universalização do pré-escolar, do ensino fundamental e do ensino médio); a definição de que o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, deve ser estabelecido por lei, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; a expansão e duplicação das matrículas na educação superior pública federal (criação, consolidação e interiorização de universidades e Institutos Federais). (DOURADO, 2019, p. 8-9).

Para Saviani (2018), as políticas educacionais do primeiro mandato de Lula visavam estabelecer o papel da União na organização da educação brasileira, destacando-se a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), em substituição ao "Provão", e a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI)[91]. Já no segundo mandato, ressalta-se a instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), retomando "[...] a tendência da formação integrada visando à superação da dualidade entre educação geral e formação profissional, revertendo o retrocesso representado pelo decreto do Governo FHC" (SAVIANI, 2018, p. 300).

A representatividade política de atores sindicais em cargos de deputados e senadores, respectivamente, na Câmara e Senado Federal, favoreceu a proposição e defesa de projetos de lei para a valorização dos profissionais da educação, considerando a formação em sua relação intrínseca de educação como direito (VIEIRA, 2016). Todavia, "a materialização desse princípio depende do convencimento social", um conjunto não homogêneo de pessoas e interesses, assim como "a transformação do princípio em política requer a mediação do Estado, cujos agentes também se movem em complexas redes de relações" (VIEIRA, 2016, p. 26).

Esse processo de convencimento social quanto ao direito à formação para os funcionários da educação requer a compreensão dos diversos espaços escolares como educativos e da função pedagógica desempenhada por esses profissionais. Neste caso, "dessa percepção resulta a ideia – transformada em política pública – de considerar que os funcionários da educação também exercem funções educativas (VIEIRA, 2016, p. 30).

Este estudo considera, então, a proposição do Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 507, de 4 de dezembro de 2003[92], da ex-senadora e funcionária de escola, Fátima Cleide[93], como

[91] O PROUNI reforçou a orientação do Governo FHC de ampliar a participação das instituições privadas no ensino superior (SAVIANI, 2018).

[92] Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=2994600&ts=1594036061341&disposition=inline

[93] Foi funcionária de escola pública de Rondônia, iniciando sua atuação política nos movimentos sindicais pela educação. Em 1988, filiou-se ao PT e foi presidente do Diretório Estadual do Partido no período de 1999 a 2005, dois mandatos. Em 2002, foi eleita senadora pelo PT-RO para o mandato de 2002-2008, período em que propôs o PL nº 507/2003 e se envolveu nos debates em defesa da educação pública e da valorização de seus profissionais, como será demonstrado no estudo dos discursos da Câmara Federal (seção referente às entidades em debate). Foi titular da Subcomissão Temporária da Criança, Adolescente e Juventude; das Comissões Parlamentares Mistas de Inquérito (CPMI) sobre Exploração Sexual e Mensalão; da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) que investigou repasses federais para ONGs; das comissões permanentes de Serviços de Infra-Estrutura; de Educação, Cultura e Esporte; de Direitos Humanos e Legislação Participativa; de Assuntos Sociais. Foi secretária-geral e

marco inicial para a construção de políticas para os funcionários da educação. O PLS nº 507/2003 tramitou durante seis anos no Senado Federal e na Câmara dos Deputados até ser, definitivamente, aprovado como Lei nº 12.014, 06 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009a). A apresentação dessa tramitação permite conhecer os contornos das disputas que envolveram a discussão dessa política no Congresso Nacional.

Apesar do movimento pela unificação das categorias de profissionais da educação da década anterior, os funcionários da educação não encontraram na LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 2017)[94] um dispositivo legal que os definisse como profissionais da educação e propusesse a profissionalização para a categoria. Assim, o referido Projeto se justifica na ausência da inclusão dos diversos trabalhadores da educação quanto à categoria dos profissionais da educação e na falta de especificação de sua formação na LDB nº 9.394/1996[95], uma vez que a Lei fazia referência apenas aos professores, não mencionando os demais profissionais que atuam nos diversos espaços escolares. A Senadora esclarece que muitos desses profissionais têm diplomas de avançada escolaridade, mas não há cursos que os habilitem para as funções educativas, de modo que o objetivo do Projeto de Lei é

> [...] não somente dar legalidade ao exercício profissional de milhares de educadores, como principalmente enquadrá-los na perspectiva de formação pedagógica – a única que os converterá em agentes mais efetivos da qualidade da educação que todos queremos. (BRASIL, 2003, p. 3).

O PLS nº 507/2003 visava à modificação do art. 61 da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 2017), com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação, uma vez que o sexto título, "Dos profissionais da Educação", que dispõe sobre a formação dos professores e especialistas para o atendimento dos níveis e modalidades de ensino, não definia quem entre as várias categorias são considerados seus profissionais. O PLS nº 507/2003 propõe:

> **Art. 61.** Consideram-se profissionais da educação escolar básica:
> I – os professores habilitados em nível médio ou superior em cursos reconhecidos de instituições credenciadas, para o exercício da docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
> II – os professores em efetivo exercício da docência em instituições públicas e privadas credenciadas, que oferecem alguma das etapas ou modalidades da

secretária de formação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rondônia (Sintero), membro da direção nacional da CUT (CPDOC, 2017).

[94] Para saber mais sobre o processo de construção da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 2017), ver Saviani (2011) e Rocha (2017).

[95] O PLS nº 507/2003 menciona que durante a tramitação da LDB nº 9.394/1996 havia um artigo que contemplava os funcionários, mas foi suprimido na votação final em plenário do Senado.

> educação básica, ainda que não habilitados mas que comprovem estar matriculados em cursos de formação profissional para o magistério;
> III – os trabalhadores em educação portadores de diploma de curso de pedagogia, com habilitação em área pedagógica, bem como de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas, em exercício ou não na educação básica;
> IV – os trabalhadores em educação, em efetivo exercício em rede pública ou privada, portadores de diploma de curso técnico ou tecnológico em área pedagógica ou afim, obtido em instituição credenciada, reconhecidos como profissionais da educação pelos sistemas de ensino;
> V – os trabalhadores em educação, quando em exercício na educação básica e matriculados nos cursos a que se refere o inciso anterior.
>
> *Parágrafo único.* A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos dos diferentes níveis 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, 2003, p. 1-2).

A defesa do referido Projeto contou com a articulação política da CNTE e de atores políticos, sindicalistas da época da criação da entidade, representativamente eleitos para a Câmara e o Senado Federal, dentre eles: o deputado Carlos Augusto Abicalil[96] (PT-MT), profissional da educação e presidente da CNTE por três mandatos consecutivos (1995-1997, 1997-1999, 2000-2002) e a propositora do Projeto, Fátima Cleide (PT-RO), que à época da criação da CNTE era funcionária da educação e sindicalista (CNTE, 2016a). E ainda, o próprio governo do Partido dos Trabalhadores que inaugurou "[...] uma fase de conquistas legislativas, potencializadas pelo projeto nacional voltado à inclusão social e ao fortalecimento da educação pública" (CNTE, 2016a) e revitalizou seu compromisso contra a desigualdade, em favor da

[96] É educador e sindicalista desde 1985, ano em que iniciou suas atividades na Secretaria Estadual de Educação e no Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (Sintep-MT). Filiado ao PT desde 1992 foi presidente do Sintep-MT e CNTE (1995-2001). Como político foi eleito Deputado Federal[96] (PT-MT) para os mandatos de 2003-2007 e 2007-2011. Em 2007 foi eleito coordenador da bancada e reconduzido ao cargo em 2008 e 2009 por unanimidade. Em 2008, foi vice-líder do PT e presidente do partido no estado do Mato Grosso. Em 2009 foi vice-líder do governo na Câmara dos Deputados. Participou das comissões de Educação e Cultura; da Amazônia; de Integração e Desenvolvimento Regional; de Educação, Cultura e Desporto e de Legislação Participativa. Em 2011 ocupou o cargo de Secretário da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC) até março de 2012 (CPDOC, 2017). Abicalil tem se dedicado às discussões acerca do direito à educação pública universal, gratuita, laica e de qualidade social, com destaque para a necessidade de estruturação de um Sistema Nacional de Educação (SNE) e do Regime de Colaboração e Cooperação entre os entes e os sistemas de ensino.

educação e de seus funcionários, materializando ações formativas, como é o caso do Profuncionário (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

O Parecer nº 1.789/2005[97] (BRASIL, 2005f), da senadora Ideli Salvatti, mencionou os esforços contínuos da Câmara e Senado Federal para emendar e aperfeiçoar a LDB nº 9.394/1996[98]. O Parecer reitera que o PLS pretendia corrigir algumas conclusões não tão óbvias, por exemplo, que a educação escolar comporta outros profissionais além do professor, e que alguns desses trabalhadores são profissionais da educação. Assim, a abrangência do PLS é mencionada no Parecer, a partir de seus critérios fundamentais, como

> [...] o de não limitar o conceito ao docente mas estendê-lo a todos os que, de forma permanente, se identificam com a missão educativa da escola; e o de exigir um reconhecimento social, representado pela habilitação em área pedagógica ou afim, nos níveis médio e superior. O que se limita a pedagogos não-docentes, se abre a outros educadores habilitados em área pedagógica ou afim. (BRASIL, 2005f, p. 4).

A Senadora relatora também evidencia: "[...] o que é desejável, sim, é a qualificação dos atuais funcionários, da qual resultarão a habilitação e a consequente profissionalização" (BRASIL, 2005f, p. 2-3), visando à construção da identidade coletiva desses profissionais e para a compreensão da escola como espaço democrático de novos saberes e práticas (VIEIRA, 2016). O Parecer foi favorável com emendas no tocante à categorização dos profissionais da educação, suprimindo-se os incisos II e V, dando-se aos incisos III e IV a seguinte redação:

> **Art. 61.** Consideram-se profissionais da educação escolar básica:
> III – os trabalhadores em educação portadores de diploma de curso de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas, em exercício na educação básica;
> IV – os trabalhadores em educação, em efetivo exercício na educação básica, portadores de diploma de curso técnico ou tecnológico em área pedagógica ou afim. (BRASIL, 2005f, p. 3).

Com a aprovação do PLS nº 507/2003, a Senadora e autora do Projeto, Fátima Cleide, destacou em um pronunciamento na tribuna do Senado Federal[99], que a tão mencionada

---

[97] Disponível em: https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/3167?sequencia=69

[98] As alterações pontuais na LDB nº 9.394/1996 nos vinte anos de sua promulgação são objeto de estudo do artigo "O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram" (SAVIANI, 2016).

[99] Tramitação disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos/-/p/pronunciamento/375713. Acesso em: 20 fev. 2020. Publicado no Diário do Senado Federal, de 10/09/2008, página 37258.

qualidade da educação básica está relacionada à uma estrutura escolar complexa em que todos os espaços escolares são espaços de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos:

> O reconhecimento profissional e a capacitação dos servidores de escolas são fundamentais para a qualidade da educação básica em nosso País.
> As mudanças em nossa sociedade, acompanhadas do desenvolvimento na ciência e na tecnologia, exigem uma escola que assuma cada vez mais novas funções e tenha uma estrutura mais complexa, que se realiza pelo trabalho de profissionais nas secretarias, nas bibliotecas, nos laboratórios, nos pátios das escolas, no horário da recreação, nas cantinas, com relação à manutenção física dos prédios e equipamentos e também no transporte dos educandos, segurança, entre outros. (BRASIL, 2008, p. 1).

Para a Senadora, o reconhecimento de outros trabalhadores em educação como profissionais da educação, desde que profissionalizados, representa o surgimento de novas profissões e oportunidades de emprego para a população:

> [...] são quatro novas profissões que se abrem para a educação e que estão chegando para oferecer novas oportunidades de geração de emprego e renda e, sobretudo, contribuir com a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem em nossas escolas em todo o País. (BRASIL, 2008, p. 2).

Após a tramitação no Senado Federal, o PLS nº 507/2003 foi encaminhado à Câmara dos Deputados, como PL nº 6.206, de 2005. Na Câmara, o relator Carlos Augusto Abicalil advertiu que

> [...] o legislador, em 1996, parece não se ter preocupado com uma multidão de trabalhadores que, nas redes públicas e nas escolas privadas, exercem funções educativas e técnicas de inegável importância, diferente do múnus tradicional da docência. Hoje, esses funcionários de escolas somam mais de um milhão no Brasil, somente na educação básica, trabalhando nas áreas de alimentação escolar, manutenção das infraestruturas, multimeios didáticos e gestão educacional.
> Na realidade, o que houve, na tramitação da LDB em 1996, foi uma amputação do texto, que então definia como profissionais da educação todos os que tinham ocupação permanente nas escolas e identificação com sua proposta pedagógica. (BRASIL, 2005c, p. 4).

Aprovado por unanimidade[100] pela Comissão de Educação e Cultura (CE), os deputados Carlos Augusto Abicalil e Átila Lira fizeram as seguintes emendas:

[100] Tramitação disponível em https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/64606, com documentações anexas em pdf.

> **EMENDA 1**
> 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. (BRASIL, 2005c, p. 6).
>
> **EMENDA 2**
> 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: [...]. (BRASIL, 2005c, p. 7).
>
> [...] As emendas, que foram resultantes do acatamento de sugestões do voto em separado do Deputado Átila Lira, retiraram as expressões "em cursos reconhecidos em instituições credenciadas" do inciso I e "em (efetivo) exercício na educação básica" dos incisos II e III; e trocaram o vocábulo "níveis" pela palavra "etapas" no parágrafo único. (BRASIL, 2005c, p. 10, grifos do autor).

As emendas suprimiram os incisos II, III e V, todavia reiteraram dois critérios fundamentais para a categorização dos profissionais da educação: a habilitação em curso de nível técnico ou superior e o efetivo exercício em função educativa. Os incisos II e V ampliavam a categorização aos profissionais não habilitados, mas matriculados em cursos de nível médio e superior. O inciso III atribuía aos pedagogos, mestres e doutores a categorização de profissionais de educação, independente de exercício em função educativa. Assim, as emendas alteraram a redação, reduzindo as categorias de cinco para três para melhor delineamento das que se devem considerar profissionais da educação, definindo-os como professores, especialistas e funcionários da educação, habilitados em cursos reconhecidos de nível médio e superior e em efetivo exercício da profissão.

O PL seguiu para a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), de modo que a Comissão votou pela constitucionalidade, juridicidade e boa técnica legislativa. De volta ao Senado Federal, a relatora do PLS nº 507/2003, Senadora Ideli Salvatti, ressaltou que a primeira emenda visava a clareza de redação; a segunda, conferiu maior abrangência e flexibilidade aos diplomas ao substituir a expressão "tecnológico" por "superior"; a terceira, alinhou o PLS à LDB ao substituir a palavra "níveis" por "etapas". A relatora, ainda, assegurou a adequação do PLS à Emenda Constitucional nº 53, de 2006, ao utilizar a expressão

"profissionais da educação". A ficha técnica representada no Quadro 10 demonstra toda a tramitação do PLS nº 507/2003 e o processo percorrido, ao longo de seis anos, até sua aprovação como Lei nº 12.014/2009 (BRASIL, 2009a):

Quadro 10 - Ficha técnica de tramitação da Lei nº 12.014/2009

Data		Andamento
Tramitação no Senado Federal	04/12/2003	Abertura de Protocolo Legislativo. Encaminhado à Comissão de Educação (CE) podendo receber emendas no prazo de 5 dias úteis.
	05/12/2003	Não foram oferecidas emendas no prazo regimental.
	12/12/2003	Distribuído para o Senador Efraim Morais (PL-PB) relatar.
	16/12/2003	Devolvido pelo relator com relatório concluído pela rejeição do projeto.
	18/02/2004	Devolvido ao relator para inclusão em pauta na Comissão.
	30/11/2004	A Comissão reunida aprova o Requerimento de autoria do relator Efraim Morais para realização de Audiência Pública. Aguarda designação de relator em função do Senador Efraim Morais ter sido eleito para a mesa diretora do Senado, ficando impedido de participar das comissões.
	21/02/2005	Redistribuído para a Senadora Ideli Salvatti (PT-SC) relatar.
	18/05/2005	Audiência pública com participação de: Roberto Franklin de Leão (CNTE), Horário dos Reis Filho (DASE), Clélia Brandão (CEB/CNE) para instrução sobre o Projeto.
	23/08/2005	Pronto para pauta na Comissão. Devolvido pela relatora Senadora Ideli Salvatti com relatório concluído para aprovação do Projeto.
	20/09/2005	Reunião da Comissão e incorporação das emendas n. 1 e 2. Aprovado Parecer na Comissão de Educação.
	21/09/2005	Encaminhado à Subsecretaria de Coordenação Legislativa do Senado Federal (SSCLSF) para as devidas providências.
	22/09/2005	Recebido na SSCLSF.
	27/09/2005	Junção de notas taquigráficas da audiência pública de 18/05/2005, aguardando leitura do Parecer.
	04/10/2005	Leitura do Parecer nº 1.789/2005 e Ofício nº 134/2005. Encaminhado à SSCLSF.
	05/10/2005	Abertura de prazo para interposição de recurso.
	13/10/2005	Encaminhado ao Plenário para encerramento do prazo de interposição de recurso.
	14/10/2005	Aprovada a matéria. Revisão do texto final no Senado Federal.
	16/11/2005	Recebido na Subsecretaria de Expediente do SF. Anexado texto revisado.
	18/11/2005	Ofício SF nº 2.688. Encaminhado à Câmara dos Deputados.
Tramitação na Câmara dos Deputados	18/11/2005	Apresentação do PL 6.206/2005. Encaminhado para revisão da Câmara.
	01/12/2005	Encaminhado à CEC.
	06/12/2005	Recebimento pela CEC. Encaminhado para publicação.
	05/04/2006	Designação do relator Carlos Abicalil (PT-MT). Prazo de 5 sessões ordinárias para apresentação de emendas.
	20/04/2006	Não foram apresentadas emendas. Relatoria final.
	02/05/2006	Parecer do relator Carlos Abicalil (PT-MT). Vista ao Deputado Bonifácio de Andrada (PSDB-MG).
	17/05/2006	Reunião Deliberativa Ordinária. Prazo de vista encerrado.
	08/03/2007	Prazo para apresentação de emendas ao Projeto de 5 sessões ordinárias a partir de 09/03/2007. Não foram apresentadas emendas.
	19/03/2007	Prazo encerrado para emendas ao Projeto. Não foram apresentadas emendas.
	12/09/2007	Reunião Deliberativa Ordinária. Prazo de vista.

	02/10/2007	Apresentação do voto em separado.
	10/10/2007	Reunião Deliberativa Ordinária Parecer com complementação de voto e aprovação por unanimidade. Encaminhamento à CCJC.
	18/10/2007	Parecer recebido para publicação. Designação de relator.
	29/11/2007	Relator Maurício Rands (PT-PE). Prazo de 5 sessões ordinárias para emendas.
	12/12/2007	Encerrado o prazo de emendas. Não foram apresentadas emendas.
	31/01/2008	Apresentação do Parecer do relator Maurício Rands pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa. Designação da senadora Fátima Bezerra (PT-RN).
	02/04/2008	Apresentação do Parecer da relatora Fátima Bezerra pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa.
	10/06/2008	Reunião Deliberativa Ordinária. Parecer aprovado por unanimidade.
	11/06/2008	Encaminhado para publicação.
	23/06/2008	Prazo para apresentação de recurso.
	03/07/2008	Não foram apresentados recursos.
	04/07/2008	Encaminhado para Redação Final. Designado relator Carlos Abicalil (PT-MT).
	09/07/2008	Apresentação da Redação Final.
	10/07/2008	Reunião Deliberativa Ordinária na CCJC. Aprovada a Redação Final por Unanimidade.
	18/07/2008	Remessa ao SF por meio do Ofício nº 411/08.
	21/07/2009	Envio à sanção.
	06/08/2009	Transformado em Lei Ordinária nº 12.014/2009. Encaminhado ao SF.
	18/08/2009	Recebimento do Ofício nº 1.700/09 (SF). Encaminhado para autógrafo sancionado.

Fonte: Elaboração própria, com base em informações no site do Senado Federal: www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/matéria/86621

Com a ampliação da categoria profissionais da educação, os demais projetos em tramitação avançariam para a concessão de direitos a um número maior de profissionais, dentre eles, o Piso Salarial Profissional Nacional, um dos motivos pelos quais se dá a disputa pelo retardamento da votação do PL. A sessão de discursos e notas taquigráficas da Câmara Federal tem o registro da Sessão 0269, do dia 02/04/2009, em defesa do Piso Salarial Nacional e pela valorização dos profissionais da educação, que contou com a presença de várias lideranças sindicais representantes de entidades e de atores políticos da Câmara e do Senado (BRASIL, 2009c). Na ocasião, a Senadora Fátima Cleide analisou a demora para a aprovação do PL nº 507/2003, de sua autoria, afirmando que, desde outubro do ano de 2008, o projeto já estava pronto para votação no Senado Federal, no entanto vários requerimentos de adiamento da votação foram encaminhados:

> [...] isso significa dizer que aqueles que se opõe ao piso estão agindo dentro do Congresso Nacional, dentro do Senado, para que nós, trabalhadores em educação, não tenhamos mais avanços em nenhum dos projetos pelos quais estamos lutando. O projeto da profissionalização dos funcionários de escola é fundamental até para que possamos avançar também no projeto do Deputado Carlos Abicalil, que é o de diretrizes de carreira nacional. (BRASIL, 2009c, p. 6).

A Senadora concluiu seu pronunciamento, alertando para a atuação das representações partidárias contra as causas da educação e, em função disso, a necessidade de articulação e mobilização das lideranças que atuam em defesa da educação:

> [...] nós precisamos estar atentos, organizados e cada vez mais mobilizados, porque, embora estejamos com um Governo Federal sensível às nossas causas e parceiro e nossas lutas, aqui no Congresso Nacional as representações daqueles que se opõe às nossas causas estão agindo todos os dias. (BRASIL, 2009c, p. 6).

O PLS nº 507/2003 foi aprovado sob a forma de Lei Ordinária nº 12.014, em 06 de agosto de 2009[101]. Em que pese o longo período de tramitação do PL nº 507/2003, outros movimentos foram se articulando e ganharam força, impulsionando assim a proposição de políticas de formação em nível médio e superior para os funcionários da educação. Esses movimentos são objetos de análise das próximas seções.

3.3 EM PAUTA: A VALORIZAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO

A proposição do PLS nº 507/2003 colocou no centro do debate educacional a ampliação da categorização dos profissionais da educação e a qualidade técnica e pedagógica de todos os profissionais que atuam no contexto escolar para a melhoria da qualidade da educação básica pública. Assim, enquanto o PLS nº 507/2003 – instrumento legal que disporia os funcionários como profissionais da educação e trataria de sua formação – tramitava, outros movimentos se articulavam pela valorização e profissionalização dos funcionários da educação, quais sejam: o Seminário Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação (BRASIL, 2004b); o Parecer CNE/CEB nº 16, de 3 de agosto de 2005, que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar (BRASIL, 2005b); a Resolução CNE nº 5, de 22 de novembro de 2005, que inclui como 21ª Área Profissional a área de Serviços de Apoio Escolar (BRASIL, 2005d); a Portaria Normativa MEC nº 25, de 31 de maio de 2007, que institui o Profuncionário (BRASIL, 2007a).

Em 2004, uma das ações da CNTE e da Coordenação Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino (CAFISE) - criada pela SEB no âmbito da Departamento de Articulação com os Sistemas de Ensino (DASE) - foi a realização do

[101] A Lei nº 13.054, de 22 de dezembro de 2014, criada pelo deputado Vicente Paula da Silva, Vicentinho, (PT-SP), instituiu o dia 6 de agosto como o Dia dos Funcionários da Educação.

Seminário Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação, na Fundação Israel Pinheiro, no Lago Sul, entre os dias 26 e 28 de abril. O evento teve a presença de 118 representantes de órgãos e entidades, destacando-se: CNTE, CONSED, UNDIME, SETEC, Escolas Técnicas, Universidades, INEP, CNE, Sindicatos e gestores de secretarias estaduais e municipais da educação básica, dentre os quais, Francisco das Chagas Fernandes[102] – Secretário da Educação Básica do MEC (2004-2007); Horácio Francisco dos Reis Filho[103] – Diretor do Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino da Secretaria de Educação Básica (2003-2005); Arlindo Cavalcanti de Queiroz – Coordenador Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino da Secretaria de Educação Básica (2003-2008) (BRASIL, 2004e).

O Seminário resultou no documento "Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação – Em cena, os funcionários de escola" (2004)[104] e na decisão de ofertar cursos por meio de um Programa Nacional, posteriormente, nomeado de Profuncionário. Os funcionários foram incluídos nos programas de Valorização dos Trabalhadores em Educação, com verbas definidas no Plano Plurianual (PPA 2004/2007), de modo que o MEC inseriu na agenda nacional a discussão sobre a política de valorização dos funcionários da educação e os Estados e municípios pleitearam recursos junto ao Ministério da Educação para capacitar as diversas funções desempenhadas nas escolas na educação básica (BRASIL, 2004b).

O referido documento tem como aspectos basilares, a ressignificação do espaço escolar, uma nova concepção de educador, a formação profissional como pressupostos para a valorização dos funcionários da educação, os eixos norteadores da formação inicial e continuada e as instituições ofertantes e certificadoras (BRASIL, 2004b, p. 5). Também ratifica o compromisso de um governo democrático e social com a inclusão e a garantia de direitos institucionais, que tem

> [...] a decisão de transformar a educação em elemento-chave, fator estratégico de desenvolvimento nacional com inclusão social, assumida pelo presidente, [...] demonstrando, na prática, que a evolução educacional em curso não será interrompida. (BRASIL, 2004b, p. 8).

[102] Sindicalista da CNTE. Foi Secretário da Educação Básica/MEC entre 2004-2007 e Secretário Executivo Adjunto do MEC entre 2007-2014.
[103] Sindicalista da CNTE.
[104] Os desdobramentos desse Seminário para a construção da identidade profissional dos funcionários da educação básica e para a materialização do Profuncionário, com foco na implantação no IFSP são discutidos na dissertação de Souza (2017).

Neste caso, no Seminário, parte-se da premissa de que "[...] ocorrem significativos processos educativos nos demais ambientes da escola" (BRASIL, 2004b, p. 17), uma vez que "[...] 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" (SAVIANI, 2015, p. 287), um processo que se dá tanto na sala de aula como fora dela. Assim, todos os profissionais da escola são protagonistas do processo educativo, possuem, de acordo com as especificidades da área de atuação, uma função pedagógica, o que contraria a manutenção da lógica patrimonialista que considera os funcionários a partir de uma condição de subalternidade, de modo que "[...] suas funções estão quase sempre relegadas ao plano da mão de obra barata e desqualificada" (BRASIL, 2004b, p. 17), como demonstrado por Pereira (1976).

Essa lógica patrimonialista possibilita compreender porque há pouca atuação dos funcionários da educação nos processos de participação democrática da escola. A invisibilidade e a falta de identidade provocada pelas dinâmicas de funcionamento das escolas inviabilizam sua participação nos mecanismos de gestão democrática com a mesma qualidade que os profissionais docentes. Essa questão se constitui em um dos fundamentos de grande relevância para a oferta de formação para os funcionários da educação, garantindo tanto a formação técnica e pedagógica que o habilite para atuar em situações específicas do cotidiano quanto a formação geral que o qualifique para propor alternativas e tomar decisões.

Outro aspecto fundamental e determinante para a profissionalização destacado no Seminário diz respeito à constituição da carreira baseada em planos, piso salarial e progressão, a partir da titulação, e abertura de cargos públicos para o provimento de vagas de cargos técnicos (BRASIL, 2004b). Assim, decorrem do Seminário a deliberação das seguintes frentes de trabalho:

1. Disseminação do documento "Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação – Em cena, os funcionários de escola" (BRASIL, 2004b) entre os representantes das secretarias estaduais e municipais de educação, sindicatos, conselhos de educação.

2. Fórum *on-line* para reflexões e debates acerca da política nacional de valorização dos funcionários de escola.

3. Campanha Nacional de Escolarização do Funcionário de Escola.

4. GT para elaboração de um curso de formação inicial, semipresencial, em nível técnico (subsequente) para os que já concluíram o ensino médio. Caráter experimental, a ser implantada em 2005, em cinco estados, um de cada região.

5. Demanda de censo dos funcionários ao Inep.

6. Construção de Referenciais Curriculares Nacionais e discussão sobre a criação de uma nova área de habilitação técnica profissional: a 21ª Área Profissional.

Essas frentes resultaram em iniciativas para a construção do Programa de Formação Profuncionário, na discussão para a criação da 21ª Área Profissional e para a construção de seus Referenciais Curriculares Nacionais. Uma questão fundamental, ainda a ser superada, é realização do censo dos funcionários da educação, a cargo do MEC, e a disponibilização de dados oficiais para o conhecimento das necessidades formativas para os funcionários da educação: Quantos são? Quantos possuem ensino fundamental? Quantos possuem formação técnica com habilitação na sua área de atuação? Quantos possuem formação superior? Quantos ainda não a possuem? Quantos possuem pós-graduação? São questões como essas não incluídas no censo educacional que permitem inferir que a visibilidade dos funcionários da educação ainda está longe de acontecer.

A pauta discutida no Seminário avançou quanto à questão da profissionalização como elemento determinante para a valorização profissional dos funcionários, bem como estabeleceu um plano de ações com destaque para a necessidade formativa e para sua visibilidade enquanto categoria profissional no âmbito educativo. Na luta pela profissionalização dos funcionários da educação, há que se destacar a participação efetiva e propositiva de representantes do Sintep-MT. De 1992 a 2005,[105] o Projeto *Arara Azul,* com habilitação em Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos e Secretaria Escolar, criado pelo Sintep-MT em parceria com a Seduc-MT, formou em nível médio, aproximadamente, 6.000 funcionários da educação (5.000 da rede estadual e 1.000 da rede municipal), servindo de base para a construção do Profuncionário (SILVA *et al.*, 2014). Também, já estão em oferta, desde o primeiro semestre de 2021, cursos Técnicos em Desenvolvimento Infantil em cinco municípios, em parceria do Sintep com o IFMT, este último responsável pela elaboração do material didático específico (SINTEP-MT, 2019).

Na esteira desse movimento pela profissionalização dos funcionários da educação, a próxima seção destaca os dispositivos legais que vão consolidando a construção da política de formação em nível médio e superior.

[105] Uma dificuldade encontrada na pesquisa foi a imprecisão e divergência de datas e número de ofertas demonstrados nos relatórios, documentos e sites institucionais. Optou-se, neste caso, pela utilização de dados na publicação do Profuncionário (SILVA *et al.*, 2014, p. 23).

3.4 PROFUNCIONÁRIO: PROPOSIÇÃO, MATERIALIZAÇÃO, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

A criação da Área Profissional nº 21, Área de Serviços de Apoio Escolar, é uma das frentes de atuação da CNTE e de atores governamentais, decorrente do Seminário Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação. O Ofício GAS/SEB/MEC nº 2.727/2005 encaminhado ao CNE pelo Secretário da Educação Básica, Francisco das Chagas Fernandes, propôs a profissionalização técnica de nível médio aos profissionais não docentes para atuação na educação em função do novo contexto social, tendo por base uma "extensa documentação contendo 'alternativas de oferta de cursos profissionais como habilitação dos funcionários da educação básica'" (BRASIL, 2005d, p. 2, grifo do autor).

O **Parecer CNE/CEB nº 16**, de 3 de agosto de 2005, do relator Francisco Aparecido Cordão, propôs as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar e destacou que a criação de tais diretrizes pela SEB/MEC se justificava na crença das relações sociais estabelecidas na ação educativa desenvolvida na escola não restrita apenas à atuação do professor (BRASIL, 2005b). O Parecer também ressaltava que os milhões de funcionários que atuam nas instituições escolares se constituem em "[...] um segmento historicamente esquecido e não contemplado pelas políticas oficiais" (BRASIL, 2005b, p. 1), de modo que a forma clientelística como foram recrutados, culmina em um descuido com a formação e a escolarização desses profissionais (BRASIL, 2005b). O Parecer foi aprovado por unanimidade. Assim, a **Resolução CNE nº 5**, de 22 de novembro de 2005, foi assinada pelo presidente do CNE, Cesar Callegari, incluindo a Área Profissional nº 21, de Serviço de Apoio Escolar, conforme o Parecer CNE/CEB nº 16/2005. O MEC, então, passou a investir financeira e politicamente na criação dos cursos nas quatro habilitações: técnico em alimentação escolar, técnico em infraestrutura escolar, técnico em multimeios didáticos, técnico em secretaria escolar (CON 1)[106].

O Profuncionário não foi a primeira oferta de formação para os funcionários da educação, pois outras quatro experiências anteriores ao Programa tinham sido ofertadas: o Projeto Arara Azul (MT), de 1992 a 2005; Cursos Profissionais da Rede Municipal de Cuiabá, de 1995 a 2005; Cursos Profissionais da Rede Estadual do Acre, de 2000 a 2002; Cursos Profissionais da Rede do Distrito Federal, de 1996 a 1998 (SILVA *et al.*, 2014). O Profuncionário foi ofertado em 2005, para cinco mil funcionários das redes estaduais e

[106] Sigla utilizada para Conselheiro 1, do Conselho Nacional de Educação, participante da pesquisa devidamente caracterizado na seção 3.5 deste estudo.

municipais de ensino dos estados de Pernambuco, Mato Grosso do Sul, Piauí, Paraná e Tocantins, sob a forma de experiência-piloto, sendo considerada a primeira política de governo para a formação dos funcionários da educação no âmbito do Governo Federal (SILVA *et al.*, 2014; BRASIL, 2006b, p. 84). Em 2006, o Programa foi ofertado em mais 12 estados, sendo eles: Maranhão, Paraíba, Bahia, Acre, Goiás, Santa Catarina, Ceará, Rondônia, Mato Grosso, Alagoas, Rio Grande do Norte e São Paulo, em convênio assinado com a UNDIME, em um total de 23 mil cursistas (BRASIL, 2006b). A elaboração dos cadernos didáticos foi coordenada por João Antônio Cabral de Monlevade[107], Maria Abadia da Silva, Bernardo Kipnis e Francisco das Chagas Nascimento e contou, em sua redação, com a colaboração de vários pesquisadores – a maioria da UNB - e tiveram seus textos revistos e impressos pela UFMT (SILVA *et al.*, 2014).

O Profuncionário foi criado pela **Portaria MEC nº 25**, de 31 de maio de 2007, que instituiu o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica. Ao longo da trajetória de luta pela sindicalização e profissionalização dos funcionários, a oferta do Programa se assume como chave para a construção da identidade coletiva e da carreira profissional da categoria (BESSA, 2016), para sua visibilidade enquanto profissionais que atuam em diversos espaços escolares e para a habilitação de suas atividades, possibilitando a participação mais qualificada nos processos de gestão democrática.

O Programa foi transformado em Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica pelo Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, que estabeleceu a Política Nacional de Formação dos Funcionários da Educação Básica. O Decreto previu a materialização do programa em regime de colaboração entre os entes federados, a partir da parceria da União, Estados, Municípios e Distrito Federal, em Acordo de Cooperação Técnica, conforme estabelecido nos art. 9º e 10:

> Art. 9º A implantação do Profuncionário será feita em regime de colaboração entre os entes federados e formalizada por meio da assinatura de acordo de cooperação técnica, que estabelecerá os compromissos dos envolvidos.
> Art. 10. Será constituída, em cada Estado que formalizar sua participação no Profuncionário por meio da assinatura do acordo de que trata o art. 9º, coordenação estadual para identificar a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, tendo como referência, para sua composição, representantes

[107] Da época da transição de CPB para CNTE, Monlevade era 1º Secretário da entidade e participou da elaboração do Anteprojeto de Lei de Diretrizes da Carreira para os profissionais do ensino básico. Foi Consultor Legislativo – Área: Educação, Cultura e Desporto, cargo preenchido por Concurso Público, via edital nº 11/2002. Atualmente, é voluntário no Senado Federal e atuante nas questões atinentes ao financiamento da educação e à materialização das políticas de formação para os funcionários da educação.

> dos seguintes órgãos e entidades: 1 – Secretaria Estadual de Educação; II – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; III – Conselho Estadual de Educação – CEE; IV – sindicatos filiados à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE; e V – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do respectivo Estado. (BRASIL, 2010c).

Durante os anos de 2004 a 2010, o Profuncionário foi coordenado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Por serem desenvolvidos, preferencialmente, na modalidade de Educação a Distância - EaD, por meio do Decreto nº 7.415/2010, o Programa foi transferido da SEB/MEC para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), criada pela Portaria Ministerial nº 1.547, passando a integrar a Rede e-Tec Brasil[108], instituída pelo Decreto nº 7.589/2011 (BRASIL, 2011a).

No tocante à formação para os funcionários da educação, a SETEC foi responsável pelo desenvolvimento de estudos relativos à participação das instituições no planejamento e oferta de cursos do Profuncionário e a execução pedagógica das ações promovidas pelo programa, no âmbito da Rede e-Tec Brasil, que atuou

> - no desenvolvimento de ações para a produção e compartilhamento de material didático-pedagógico para a EPT a distância;
> - na realização de pesquisas para o aprimoramento da gestão administrativa e pedagógica das instituições;
> - no estímulo à utilização de plataformas de acesso livre para a difusão de cursos de EPT a distância;
> - no fornecimento de equipamentos e laboratórios para apoio à oferta de cursos (BRASIL, 2018c).

Com a oferta do Programa, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) assumiram as seguintes responsabilidades: I - oferta dos cursos do Profuncionário; II - levantamento da demanda e plano estratégico, apoio às atividades do curso, formação de professores e tutores; III – assessoria às redes estaduais e municipais quanto à divulgação e implantação; IV - oferta de cursos superiores de tecnologia em processos escolares para o profissionais da educação da categoria III (BRASIL, 2018b)[109].

---

[108] A Rede e-Tec Brasil foi criada pelo Ministério da Educação, em 2011, por meio do Decreto n° 7.589, em substituição ao Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil). A Rede tem por finalidade desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade da educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País. Constitui-se uma das iniciativas estratégicas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), incorporada ao Pronatec, para potencializar a interiorização e a democratização da oferta de cursos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (BRASIL, 2018c).

[109] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32780-trabalhadores-da-escola.

Assim como ocorreu com outras ofertas de formação na modalidade de educação a distância[110], o Profuncionário foi financiado pelo modelo de fomento[111], por meio da concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para os professores, coordenadores, tutores, equipe multidisciplinar, caracterizando-se

> [...] como atividade remunerada complementar do docente, mas sem reverter em direitos trabalhistas, visto que é considerada como bolsa de pesquisa, isenta de impostos e despesas patronais. Esse modelo também pode massificar e fragmentar, segundo um modelo fordista, o trabalho docente, mais do que fortalecer o trabalho coletivo. (LIMA, 2013, p. 137).

Esse modelo de fomento "[...] acaba padronizando as condições para a oferta de EaD em IES públicas" (LIMA, 2013, p. 137), de modo que a oferta de cursos por meio de editais "[...] limita a capacidade do Estado, pois pode ficar à mercê das políticas de governo, não se tornando estável ao longo do tempo" (LIMA, 2013, p. 136). Também desestimula iniciativas institucionais de ofertas pelos próprios Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como tem se notado no tocante à oferta de cursos técnicos e tecnológicos para os funcionários da educação, tendo em vista a previsibilidade dentre suas atribuições no site institucional (BRASIL 2018b) e nos catálogos nacionais de cursos técnicos (BRASIL, 2021) e superiores de tecnologia (BRASIL, 2016f).

Essa limitação se confirma a partir de 2016, quando grande parte dos Institutos Federais ofertantes do Profuncionário, em função da incerteza quanto ao repasse de recursos para o pagamento de bolsas e tendo que arcar com os custos, não arriscou a oferta do Programa, deixando de atender à demanda de formação de milhares de profissionais.

Dada a abrangência do Profuncionário, foram solicitados à SETEC/MEC, via plataforma e-SIC, os dados das ofertas consolidadas do Programa, para os quais obteve-se a seguinte resposta:

> Informamos que este Ministério, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, não possui os dados sobre alimentação escolar, infraestrutura escolar, multimeios didáticos e secretaria escolar e que os

[110] Vários movimentos foram desencadeados para a regulação, regulamentação e estruturação da modalidade de educação a distância no País, dentre eles, a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e da Diretoria de Educação a Distância da Capes (DED/CAPES), o credenciamento de IES para a oferta da modalidade, a formação de consórcios como o CEDERJ – rede regional de EaD para a coordenação das ações das IES públicas (estaduais e federais) –, a criação da Universidade Virtual do Brasil, hoje, Associação Universidade em Rede (Unirede), a regulamentação da EaD pelo Decreto nº 5.622, 19 de dezembro de 2005 e a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (LIMA, 2013).

[111] Sancionado pela Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.

> mesmos devem ser solicitados às Instituições Federais e Secretarias Estaduais que fizeram a oferta. (BRASIL, 2020b).

Todavia, a SETEC/MEC encaminhou dados incompletos, que mencionavam apenas informações sobre a Bolsa Formação[112] dos anos de 2016 e 2017, indicando, em alguns casos, número de ingressantes, mas sem concluintes, evidenciando a falta de atualização dos dados, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Dados do Profuncionário encaminhados pela SETEC/2016-2020

BF Profuncionário	Estado	Ano de início	Nome do curso	Matrículas Realizadas	Matrículas concluídas
BF Profuncionário	AC	2017	Técnico em Meio Ambiente	50	41
BF Profuncionário	AC	2017	Técnico em Secretaria Escolar	144	59
BF Profuncionário	AL	2016	Técnico em Alimentação Escolar	100	0
BF Profuncionário	AL	2016	Técnico em Infraestrutura escolar	150	0
BF Profuncionário	AL	2016	Técnico em Secretaria Escolar	87	0
BF Profuncionário	CE	2017	Técnico em Infraestrutura escolar	82	22
BF Profuncionário	CE	2017	Técnico em Multimeios Didáticos	74	9
BF Profuncionário	CE	2017	Técnico em Secretaria Escolar	100	48
BF Profuncionário	DF	2016	Técnico em Alimentação Escolar	83	0
BF Profuncionário	DF	2016	Técnico em Infraestrutura escolar	49	0
BF Profuncionário	DF	2016	Técnico em Secretaria Escolar	14	5
BF Profuncionário	GO	2016	Técnico em Infraestrutura escolar	131	39
BF Profuncionário	MA	2016	Técnico em Multimeios Didáticos	26	0
BF Profuncionário	MG	2016	Técnico em Alimentação Escolar	32	0
BF Profuncionário	MG	2016	Técnico em Multimeios Didáticos	737	181
BF Profuncionário	MG	2016	Técnico em Secretaria Escolar	1.085	372
BF Profuncionário	MG	2017	Técnico em Multimeios Didáticos	209	0
BF Profuncionário	MG	2017	Técnico em Secretaria Escolar	205	14
BF Profuncionário	MS	2016	Técnico em Alimentação Escolar	80	32
BF Profuncionário	MS	2016	Técnico em Infraestrutura escolar	100	59
BF Profuncionário	MT	2017	Técnico em Alimentação Escolar	141	120
BF Profuncionário	MT	2017	Técnico em Infraestrutura escolar	768	598
BF Profuncionário	MT	2017	Técnico em Multimeios Didáticos	45	29
BF Profuncionário	MT	2017	Técnico em Secretaria Escolar	139	99
BF Profuncionário	PI	2016	Técnico em Infraestrutura escolar	70	0
BF Profuncionário	RJ	2016	Técnico em Secretaria Escolar	186	40
BF Profuncionário	RN	2017	Técnico em Alimentação Escolar	27	11
BF Profuncionário	RN	2017	Técnico em Infraestrutura escolar	43	20
BF Profuncionário	RN	2017	Técnico em Secretaria Escolar	175	87
BF Profuncionário	RS	2016	Técnico em Alimentação Escolar	50	0
BF Profuncionário	RS	2016	Técnico em Infraestrutura escolar	50	0

[112] A Bolsa-Formação foi instituída pela Portaria MEC nº 817/2015 e "[...] visa à ampliação e diversificação das oportunidades educacionais e da oferta gratuita de cursos técnicos de nível médio (cursos técnicos), cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (cursos FIC) e programas de reconhecimento e certificação de saberes, por meio da utilização da capacidade ociosa das instituições de educação profissional". Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=61681-setec-manual-de-gestao-da-bolsa-formacao-pdf&category_slug=marco-2017-pdf&Itemid=30192

BF Profuncionário	RS	2016	Técnico em Multimeios Didáticos	50	0
BF Profuncionário	RS	2016	Técnico em Secretaria Escolar	50	0
BF Profuncionário	RS	2017	Técnico em Multimeios Didáticos	205	95
BF Profuncionário	RS	2020	Técnico em Alimentação Escolar	140	0
BF Profuncionário	RS	2020	Técnico em Infraestrutura escolar	53	0
BF Profuncionário	RS	2020	Técnico em Multimeios Didáticos	600	0
BF Profuncionário	RS	2020	Técnico em Secretaria Escolar	971	0
BF Profuncionário	SP	2017	Técnico em Multimeios Didáticos	116	34
BF Profuncionário	SP	2017	Técnico em Secretaria Escolar	288	131
BF Profuncionário	TO	2016	Técnico em Alimentação Escolar	159	0
BF Profuncionário	TO	2016	Técnico em Infraestrutura escolar	70	0
BF Profuncionário	TO	2016	Técnico em Secretaria Escolar	115	0

Fonte: SETEC/MEC via e-SIC (BRASIL, 2020b).

Em relação à incompletude dos dados, foram encaminhados recursos em primeira e segunda instância à SETEC/MEC, os quais retornaram igualmente incompletos, demonstrando a limitação quanto a indicadores mais sustentáveis para a compreensão da oferta do Programa em sua totalidade: a extensão do atendimento da oferta, o cumprimento de seus objetivos, os impactos, os arranjos necessários. Uma questão fundamental no que diz respeito ao planejamento das ações e políticas para a formação dos funcionários da educação e central quanto às finalidades da própria SETEC/MEC, pois sua criação previu como objetivo a formulação, o planejamento, a coordenação, a implementação, o monitoramento e a avaliação de políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desenvolvidas em regime de colaboração (BRASIL, 2018c).

Segundo Jannuzzi (2011), a avaliação e o monitoramento dos programas materializados são fundamentais para o aprimoramento da ação governamental, pois possibilitam o replanejamento, a ampliação ou a descontinuidade das ofertas. São processos analíticos, organicamente articulados e visam subsidiar o gestor público com informações mais sintéticas sobre determinado programa, buscando responder a questões quanto ao seu equacionamento, suas contribuições, a necessidade de expansão, continuidade ou descontinuidade. Desse modo, para Jannuzzi (2014), a avaliação de políticas públicas envolve um levantamento consistente e sistemático de informações, dados e conhecimentos, visando a produção de evidências para o aprimoramento da política materializada, isto é,

> [...] refere-se ao conjunto de procedimentos técnicos para produzir informação e conhecimento, em perspectiva interdisciplinar, para desenho ex-ante, implementação e validação *ex-post* de programas e projetos sociais, por meio das diferentes abordagens metodológicas da pesquisa social, com a finalidade de garantir o cumprimento dos objetivos de programas e projetos (eficácia), seus impactos mais abrangentes em outras dimensões sociais, ou seja, para

> além dos públicos-alvo atendidos (efetividade) e a custos condizentes com a escala e complexidade da intervenção (eficiência). (JANNUZZI, 2014, p. 26).

Neste sentido, o monitoramento e a avaliação do Profuncionário pela própria Secretaria possibilitariam o acompanhamento de seus resultados por meio de dados atualizados, completos e fidedignos. Assim, a resposta da SETEC/MEC a respeito de não possuir "os dados sobre alimentação escolar, infraestrutura escolar, multimeios didáticos e secretaria escolar e que os mesmos devem ser solicitados às Instituições Federais e Secretarias Estaduais que fizeram a oferta" (BRASIL, 2020b) reitera que, por parte da própria Secretaria, a avaliação é limitada, coexistindo apenas dados parciais, o que pode ser utilizado como argumento contra a ampliação, reestruturação e continuidade do Programa.

A despeito dos esforços para a avaliação dos programas sociais no Brasil, Jannuzzi (2011, p. 251, 255) considera que "[...] é preciso reconhecer que a proposição de sistemas de monitoramento para acompanhar as ações e os programas governamentais e a especificação de pesquisas de avaliação destes últimos ainda padecem de uma série de dificuldades", ou ainda, "[...] reconhecer as limitações das pesquisas de avaliação de programas públicos como fontes de informação para readequação dos programas existentes ou proposição de novos". A importância da avaliação[113] da materialização de programas governamentais diz respeito à possibilidade de

> [...] analisar se os esforços empreendidos estão atuando no sentido esperado de solucionar o problema original [...], verificar se é preciso realizar mudanças nos programas implementados para garantir sua efetividade; descontinuá-los, se o problema deixou de compor a agenda; ou então adaptá-los a uma nova realidade [...]. (JANNUZZI, 2011, p. 260).

Em função dos dados parciais encaminhados pela SETEC/MEC, foram solicitados, individualmente aos IFs, via e-SIC, informações acerca das ofertas do Profuncionário. Alguns dados apresentados também foram recorridos em primeira e segunda instância por apresentarem inconsistências e informações parciais e/ou divergentes. Os dados de ingressantes e concluídos dos cursos técnicos em alimentação escolar (CTAE), infraestrutura escolar (CTIE), multimeios didáticos (CTMD) e secretaria escolar (CTSE) do Profuncionário encaminhados pelas IES estão demonstrados na Tabela 2:

[113] A respeito dos tipos de avaliação de programas sociais (diagnóstica, de desenho, da implementação, de resultados e impactos, custo-efetividade), ver Jannuzzi (2014, p. 28-31).

Tabela 2 - Número de ingressantes (I) e concluídos (C) das ofertas do Profuncionário

REGIÃO NORTE

ACRE – IFAC

ANO	CTAE		CTIE		CTMD		CTSE		TOTAL	
	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C
2013	-	-	38	24	125	82	21	17	184	123
2014	-	-	60	31	-	-	-	-	60	31
2015	-	-	-	-	64	40	372	233	436	273
2017	-	-	-	-	-	-	194	130	194	130
Total	-	-	98	55	189	122	587	380	874	557

AMAZONAS – IFAM

ANO	CTAE		CTIE		CTMD		CTSE		TOTAL	
	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C
2012	226	71	216	33	216	36	323	104	981	244
2013	256	137	200	34	248	88	342	174	1046	433
2015	96	63	0	0	0	0	143	56	239	119
Total	578	271	416	67	464	124	808	334	2266	796

AMAPÁ – IFAP

ANO	CTAE		CTIE		CTMD		CTSE		TOTAL	
	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C
2010	-	-	-	-	-	-	82	42	82	42
2014	212	75	212	46	45	20	397	44	866	185
2015	52	43	52	29	61	29	40	19	205	120
Total	264	118	264	75	106	49	519	105	1153	347

PARÁ – IFPA

ANO	CTAE		CTIE		CTMD		CTSE		TOTAL	
	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C
2014	446	198	-	-	319	58	877	411	1642	667

RONDÔNIA – IFRO

ANO	CTAE		CTIE		CTMD		CTSE		TOTAL	
	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C
2014	347	196	437	168	425	151	448	211	1657	726

RORAIMA – IFRR

ANO	CTAE		CTIE		CTMD		CTSE		TOTAL	
	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C
2012	71	33	85	30	-	-	95	14	251	77
2013	62	14	35	6	-	-	123	23	220	43
2014	12	3	12	2	40	11	43	13	107	29
Total	145	50	132	38	40	11	261	50	578	149

TOCANTINS – IFTO

Não houve oferta

REGIÃO NORDESTE

MARANHÃO – IFMA

ANO	CTAE		CTIE		CTMD		CTSE		TOTAL	
	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C
2016	75	39	-	-	-	-	197	109	272	148

PIAUÍ – IFPI

ANO	CTAE		CTIE		CTMD		CTSE		TOTAL	
	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C
2012	155	102	323	220	30	29	96	65	604	416
2013	-	-	-	-	327	143	76	24	403	167
2016	-	-	127	58	-	-	-	-	127	58

Total	155	102	450	278	357	172	172	89	1134	641

CEARÁ – IFCE

ANO	CTAE		CTIE		CTMD		CTSE		TOTAL	
	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C
2012	83	-	126	-	-	-	133	-	342	-
2013	118	-	49	-	-	-	846	-	1013	-
2014	111	-	46	-	247	-	249	-	653	-
2015	97	-	38	-	170	-	495	-	800	-
Total	399	166	259	79	417	144	1723	825	2798	1214

RIO GRANDE DO NORTE – IFRN

ANO	CTAE		CTIE		CTMD		CTSE		TOTAL	
	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C
2013	82	50	20	12	32	5	420	227	554	294
2014	1	1	-	-	-	-	1	1	2	2
2015	32	11	46	19	-	-	215	96	293	126
2016	24	10	71	39	-	-	170	83	265	132
2017	5	1	3	0	-	-	29	20	37	21
Total	144	73	140	70	32	5	835	427	1151	575

PARAÍBA – IFPB

ANO	CTAE		CTIE		CTMD		CTSE		TOTAL	
	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C
2013	-	-	-	-	-	-	358	-	358	-
2014	-	-	-	-	-	-	322	-	322	-
2015	-	-	-	-	-	-	256	-	256	-
2016	-	-	-	-	-	-	9	-	9	-
Total	-	-	-	-	-	-	945	-	945	234

PERNAMBUCO – IFPE

ANO	CTAE		CTIE		CTMD		CTSE		TOTAL	
	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C
2013	49	32	57	37	-	-	-	-	106	69
2014	-	-	41	22	-	-	-	-	41	22
Total	49	32	98	59	-	-	-	-	147	89

ALAGOAS – IFAL

ANO	CTAE		CTIE		CTMD		CTSE		TOTAL	
	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C
2012	-	-	143	132	-	-	403	247	546	379
2013	288	22	277	258	-	-	428	222	993	706
2015	114	81	291	208	-	-	244	137	649	426
2016	87	8	157	128	-	-	87	33	331	229
Total	489	375	868	726	-	-	1162	639	2519	1740

SERGIPE – IFSE

ANO	CTAE		CTIE		CTMD		CTSE		TOTAL	
	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C
2012	357	225	609	323	61	22	232	133	1259	703
2014	110	84	189	135	34	15	295	187	628	421
Total	467	309	798	458	95	37	527	320	887	1124

BAHIA – IFBA

ANO	CTAE		CTIE		CTMD		CTSE		TOTAL	
	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C
2013	647	424	602	344	696	268	926	487	2871	1523
2014	76	17	139	0	35	0	105	20	355	37
Total	723	441	741	344	731	268	1031	507	3226	1560

REGIÃO CENTRO-OESTE

MATO GROSSO – IFMT

ANO	CTAE		CTIE		CTMD		CTSE		TOTAL	
	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C
2013	1576	1308	4067	3089	100	61	1364	1044	7107	5502
2015	668	536	1263	1030	191	132	453	334	2575	2032
2017	170	149	936	766	52	36	162	125	1320	1076
Total	2414	1993	6266	4885	343	229	1979	1503	11002	8610

MATO GROSSO DO SUL – IFMS

Não houve oferta

GOIÁS – IFG

ANO	CTAE		CTIE		CTMD		CTSE		TOTAL	
	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C
2012	328	211	368	259	91	37	234	102	1021	609
2013	667	389	646	341	550	223	570	248	2433	1201
2014	217	116	204	109	183	57	210	78	814	360
2015	187	121	160	103	115	47	208	80	670	351
Total	1399	837	1378	812	939	364	1222	588	4938	2521

REGIÃO SUL

PARANÁ – IFPR

ANO	CTAE		CTIE		CTMD		CTSE		TOTAL	
	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C
2012 2014	673	610	450	264	1041	800	1413	943	3177	2617

SANTA CATARINA – IFSC

Não houve oferta

RIO GRANDE DO SUL – IFRS

Não houve oferta

IF Farroupilha – IFFAR

ANO	CTAE		CTIE		CTMD		CTSE		TOTAL	
	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C
2014/ 2015	320	153	-	-	519	151	-	-	839	304
2017	-	-	-	-	208	95	-	-	208	95
Total	320	153	-	-	727	246	-	-	1047	399

IFCatarinense

Não houve oferta

REGIÃO SUDESTE

MINAS GERAIS – IFNMG

ANO	CTAE		CTIE		CTMD		CTSE		TOTAL	
	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C
2013	1477	1301	502	406	2691	1680	3344	2375	8014	5762
2014	-	-	-	-	200	110	250	150	450	260
2015	1034	368	163	44	1242	395	2545	947	4984	1754
2016	-	-	-	-	685	274	950	485	1635	759
Total	2511	1669	665	450	4818	2459	7089	3957	15083	8535

ESPÍRITO SANTO – IFES

ANO	CTAE		CTIE		CTMD		CTSE		TOTAL	
	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C
2015	67	31	59	25	111	66	137	98	374	220

RIO DE JANEIRO – IFRJ

ANO	CTAE	CTIE	CTMD	CTSE	TOTAL

	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C
2015	-	-	-	-	-	-	600	263	600	263
2017	-	-	-	-	-	-	245	116	245	116
Total	-	-	-	-	-	-	881	339	881	339

SÃO PAULO – IFSP

ANO	**CTAE**		**CTIE**		**CTMD**		**CTSE**		**TOTAL**	
	I	**C**	**I**	**C**	**I**	**C**	**I**	**C**	**I**	**C**
2012	-	-	-	-	105	36	176	24	281	60
2013	-	-	-	-	-	-	45	13	45	13
2014	-	-	-	-	21	9	857	461	878	470
2017	-	-	-	-	123	34	466	173	589	207
2018	-	-	-	-	-	-	163	92	163	92
2019	-	-	-	-	-	-	45	Em andamento	45	-
Total	-	-	-	-	249	79	1752	763	2001	842

Fonte: Elaboração própria (2021), com base em dados encaminhados pelo e-SIC (BRASIL, 2020b).

Os dados apresentados demonstram a diferença quanto ao número de matrículas de um estado para outro, evidenciando que algumas unidades federativas alcançaram maior avanço na profissionalização de seus funcionários da educação em nível médio, como é o caso de Mato Grosso. O alto índice de profissionalização dos funcionários desse estado é decorrente, sobretudo, das ações de engajamento do Sintep-MT sempre à frente na proposição de cursos e ações formativas para os funcionários da educação. Neste sentido, é importante mencionar o papel das filiadas na articulação, com as Secretarias Estaduais de Educação e IES, pela garantia da profissionalização dos funcionários da educação (ANDRADE, 2015). As ações de engajamento do Sintep-MT resultaram no alcance do grande número de funcionários profissionalizados e refletem o esforço e o compromisso da entidade para a materialização das políticas nacionais de formação para seus profissionais (MONLEVADE, 2001; ANDRADE, 2015; CNTE, 2019).

Outras questões podem ser levantadas a partir dos dados apresentados: a não adesão ao acordo de cooperação técnica de alguns entes federados, como é o de Mato Grosso do Sul, que não ofertou o Programa no IFMS, conforme resposta via e-Sic; a descontinuidade das ofertas em algumas instituições a partir de 2016, em função da incerteza quanto ao financiamento para a concessão de bolsas e a continuidade de ofertas do programa em apenas alguns estados (IFAL até 2016, IFMT e IFAC até 2017 e IFSP até 2019). De acordo com os editais desses períodos, as instituições deveriam arcar com os custos de bolsas, caso não houvesse repasse de verbas por parte do Governo Federal (BRASIL, 2020b).

No cenário político e econômico e no contexto de desmontes e retrocessos no campo das políticas educacionais no Brasil, de 2016 em diante, essa ação não é pauta prioritária do

Governo Federal como ocorreu com o Profuncionário, a partir de 2005 a maio de 2016. Neste sentido, as entidades filiadas têm atuado à frente da articulação da oferta formativa em cada estado, como o Sintep-MT tem feito, tanto para a oferta de formação em nível médio quanto superior (ANDRADE, 2015; MONLEVADE, 2019b). As iniciativas por parte das entidades sindicais visam alcançar as parcerias previstas no PNE 2014-2024 e em seus respectivos PEEs e revelam "[...] os obstáculos para a efetivação do direito à educação, diante dos quais é preciso instituir o Sistema Nacional de Educação", bem como "[...] a revisão do pacto federativo, sob a regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados e a coordenação federativa" (DOURADO, 2013, p. 761).

A previsão de orçamento nas Secretarias Estaduais de Educação e nas IES promoveria a continuidade dos cursos, não incorrendo na descontinuidade em função da impossibilidade de concessão de bolsas. Para além da oferta, há que se promover o seu acompanhamento, compreendendo a avaliação como estratégia política, de caráter diagnóstico para o aprimoramento das situações, capazes "de fomentar experiências emancipatórias" (SOUZA, 2009, p. 17), contrapondo-se à tecnização dos mecanismos de avaliação fundamentados na eficiência, eficácia e efetividade e de controle do Estado (SOUZA, 2009).

Políticas de grande relevância e magnitude carecem da avaliação orgânica para o aprimoramento da ação governamental (JANNUZZI, 2011), pois trata-se "[...] de avaliar programas públicos que têm sua legitimidade e sua perenidade garantida por outros critérios que não apenas os identificados em uma pesquisa de avaliação de impactos" (JANNUZZI, 2001, p. 273). A avaliação das políticas educacionais promove o mapeamento e o replanejamento de ações formativas para sua manutenção, descontinuidade ou reorientação. Também delineia os resultados alcançados, bem como analisa os motivos pelos quais as políticas não alcançaram os objetivos estabelecidos, estabelecendo-se a possibilidade de traçar outras estratégias para resolução de problemas:

> [...] os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. [...] Políticas Públicas, após desenhadas e formuladas, se desdobram em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando, então, submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação e à análise dos pesquisadores. (SOUZA, 2003, p. 13-14).

Nas palavras de um gestor do IFMT participante da pesquisa, não houve "[...] instrumentos institucionais por parte do MEC para gerenciar a oferta, avaliar os ganhos e

promover a continuidade" (R-IFMT, 2020). Essa percepção quanto às lacunas existentes no processo de avaliação da política reitera a compreensão de Jannuzzi (2014, p. 38) acerca das dificuldades para a consecução dos objetivos almejados na política. A falta de convergência de interesses ou de centralidade na agenda do governo explicam

> [...] boa parte do insucesso da implementação de programas e ações decorre da falta de capacidade de gestão, de corpos técnicos devidamente treinados, de financiamento de atividades tidas como não essenciais e infraestrutura adequada ao provimento de serviços pelos diversos agentes públicos e privados envolvidos. (JANNUZZI, 2014, p. 38).

Assim, os limites e desafios quanto ao planejamento, gestão e avaliação das políticas de formação para os funcionários da educação corroboram para a seguinte constatação de Dourado:

> As políticas educacionais têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado. (DOURADO, 2010, p. 681).

Para Jannuzzi (2014), um plano de avaliação abrangente se estrutura a partir da análise dos componentes sistêmicos[114]: o governo, uma política pública ou projeto social, a viabilidade, a consistência e a razoabilidade de seu objetivo. Segundo o autor, a análise desses componentes sistêmicos baseia-se em sete dimensões analíticas:

> o objetivo finalístico ou projeto institucional da política; as instituições e desenho operacional que a sustenta; os recursos orçamentários; os serviços e programas formulados para dar concretude aos objetivos da política; os recursos humanos envolvidos; os equipamentos físicos e instrumentos necessários; as instâncias de controle social existente. (JANNUZZI, 2014, p. 39).

Para além dessas dimensões, não deve descuidar da análise da coerência dos objetivos da política e da contribuição para a produção de resultados junto à sociedade, que pode ser medida com a ampliação do acesso a programas, pela qualidade dos serviços prestados e pela capacidade de resolução do problema que deu origem à política, conforme representação no hexágono abaixo:

---

[114] "O que se denomina como estudos avaliativos sobre os componentes sistêmicos das políticas públicas compreendem análises comparativas no tempo e território sobre um ou mais dos elementos constituintes e operacionais das políticas de natureza distributiva ou redistributiva, que viabilizam a ação governamental na produção de resultados que chegam à sociedade" (JANNUZZI, 2014, p. 37).

Figura 4 - Componentes sistêmicos para avaliação de políticas e programas



Fonte: JANNUZZI (2014, p. 39).

Ainda sobre as ações de monitoramento e avaliação, Jannuzi (2014) as considera fundamentais para o direcionamento do programa, tendo em vista que são processos analíticos, sistemáticos e contínuos de acompanhamento de uma política, organicamente articulados e que têm o objetivo de subsidiar os gestores públicos, a partir de informações mais sintéticas. Desse modo, essas ações se baseiam

> [...] em um conjunto restrito – mas significativo e periódico – de informações, que permite uma rápida avaliação situacional e uma identificação de fragilidades na execução, com o objetivo de subsidiar a intervenção oportuna e a correção tempestiva para o atingimento de seus resultados e impactos. (JANNUZZI, 2014, p. 32).

A execução e a avaliação de programas deve contar com indicadores de monitoramento, os quais "[...] devem primar pela sensibilidade, especificidade e, sobretudo, pela periodicidade com que estão disponíveis" (JANNUZZI, 2005, p. 152). Para o autor, o acompanhamento da implementação processual de um programa segue a lógica insumo-processo-resultado-impacto, de modo que os indicadores permitam monitorar o dispêndio realizado na implementação do programa, o uso operacional dos recursos, a geração de produtos decorrente do programa implementado e a percepção de seus efeitos sociais (JANNUZZI, 2005, p. 154). Essa lógica pode representada, conforme o Quadro 11:

Quadro 11 - Indicadores requeridos nas etapas de execução e de avaliação

Etapa	Tipos e propriedades	Fonte de dados predominante
Implementação/ Execução	Esforços (insumos/processos) Atualidade/Regularidade Sensibilidade Especificidade	Registros administrativos Registros gerados nos procedimentos dos próprios programas
Avaliação	Resultados e impactos Distância das metas (déficits sociais) Tipologias (boas práticas, etc.)	Pesquisas amostrais Registros administrativos Grupos focais Pesquisas de egressos e de participantes do programa

Fonte: Adaptado[115] de Jannuzzi (2005, p. 148).

Nesse mesmo sentido, Carvalho e Barreira (2001, p. 8) consideram que a "[...] avaliação de políticas e programas sociais pode nos levar a cair em armadilhas", a partir da concepção de avaliação centrada na "[...] eficiência e eficácia imediatas, sem um compromisso intencional com a real transformação da qualidade de vida dos cidadãos beneficiários de programas e serviços públicos". Para as autoras, "a avaliação é imperativo ético, desconstrói e reconstrói a política ou programa na sua intencionalidade, resultados e efeitos na alteração da qualidade de vida – enquanto proteção, inclusão e cidadania – dos envolvidos na ação pública" (CARVALHO; BARREIRA, 2001, p. 8). Assim, esta tese sinaliza a importância de estudos futuros sobre a avaliação das políticas de formação para os funcionários da educação tanto dos seus resultados (impactos na carreira, na melhoria das condições de trabalho e saúde, na qualidade de vida e promoção da justiça social) quanto dos processos (a dimensão temporal, os atores estratégicos, a estrutura e processo de implementação, o ciclo de vida) (DRAIBE, 2001), bem como sobre a percepção dos funcionários acerca da formação inicial e continuada, analisando como esses sujeitos percebem o processo de formação.

A materialização das políticas de formação para os funcionários da educação demanda processos de avaliação e monitoramento mais abrangentes, contínuos e articulados para a verificação dos impactos na realidade educacional, bem como na realidade social e para a valorização profissional desses trabalhadores. Demandam, primeiramente, esforços por parte do MEC[116] para o cumprimento das estratégias estabelecidas no PNE 2014-2024, a partir da

[115] No quadro original, duas etapas anteriores complementam as etapas do ciclo, são elas: a de elaboração do diagnóstico e a de formulação de programas (JANNUZZI, 2005, p. 148).

[116] Os relatórios de 1º e 2º Ciclos de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, publicados, respectivamente, em 2016 e 2018, pelo Inep, não apresentam dados sobre os profissionais da educação não docentes.

previsão de ações para a oferta no seu Plano Estratégico Institucional e do levantamento dos dados quanto ao acesso e a disponibilidade de oferta orgânica em nível médio e superior pelos IFs, reafirmando a função social para a qual foram criados.

3.5 A CONSTRUÇÃO DE DISPOSITIVOS LEGAIS E NORMATIVOS

Na esteira da oferta do Profuncionário, outros importantes dispositivos delinearam o contorno da construção da política de formação para os funcionários da educação. A **Portaria nº 72,** de 06 de maio de 2010, no art. 1º, criou no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, o eixo tecnológico de Apoio Educacional, e aprovou a inclusão do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares, com carga horária mínima de 2.400 horas. A **Resolução nº 5,** de 03 de agosto de 2010, fixou as Diretrizes Nacionais para os planos de carreira e remuneração dos funcionários da educação básica pública. O **Decreto nº 7.415** (revogado pelo Decreto nº 8.752/2016), de 30 de dezembro de 2010, instituiu a política nacional de formação dos profissionais da educação básica, dispondo sobre o Profuncionário.

Esses dispositivos consolidaram a luta dos funcionários da educação por uma política de formação em nível médio e superior, reiterando a formação a partir da concepção de direito e como condição para a valorização profissional, tendo em vista o acesso a cargos por meio de concurso público de provas e títulos como medida para garantir a qualidade do ensino, remuneração condigna e plano de carreira, formação inicial e continuada, condições de trabalho e a participação efetiva nos processos de gestão democrática.

Além desses dispositivos, a **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013, alterou a LDB/1996, dispondo sobre a formação dos profissionais da educação e reiterou os funcionários da educação dentre as categorias que os compõem. O Projeto de Lei nº 5.395/2009, encaminhado pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, à Presidência da República, visava à modificação da LDB/1996 para dispor sobre duas questões pontuais: a elevação da formação mínima para docentes que atuem no ensino fundamental em nível superior, admitindo a formação em nível médio apenas para os professores que atuam na educação infantil e a fixação de nota mínima no ENEM como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes. O PL nº 5.395/2009[117] foi submetido à apreciação do Congresso Nacional, em 28 de

[117] A tramitação do PL nº 5.395/2009, bem como os documentos, apensados, emendas, relatórios, pareceres e áudios das Reuniões Deliberativas Ordinárias podem ser acessados em: https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/438125

maio de 2009, e solicitada a tramitação do Projeto em regime de urgência, em 27 de agosto de 2009.

Em 17 de junho de 2009, o Projeto foi apensado ao PL nº 3.971/2008, de autoria da Dep. Angela Amin (PP-SC), visando alterações na LDB nº 9.394/1996 em relação à formação dos professores da Educação Infantil e à articulação do Sistema Nacional de Educação. O PL nº 5.395/2009 foi submetido à apreciação das Câmaras de Constituição e Justiça e de Cidadania e de Educação, recebendo emendas. Em 21 de outubro de 2009, o Projeto foi submetido à discussão[118] em turno único, em reunião deliberativa, em sessão ordinária, no plenário da Câmara dos Deputados, com a apresentação de emendas e destaques à proposta.

Durante a seção[119], dentre outras questões, o relator, deputado Iran Barbosa (PT-SE), sinalizou que a nova redação apresentada ao art. 61 da LDB nº 9.394/1996 se encontrava defasada em relação ao novo teor da Lei, tendo em vista que o PL nº 3.971/2008 é anterior à Lei nº 12.014/2009 (BRASIL, 2009a), que definiu as categorias que se devem considerar profissionais da educação. O debate acerca da formação dos profissionais da educação dos incisos I, II e III foi discutido, no Senado Federal, com a relatoria da Senadora Fátima Cleide. O relator reconheceu os avanços dos PLs propostos, todavia votou pela aprovação total do PL nº 5.395/2009 e pelo acolhimento parcial do PL nº 3.971/2008. No tocante à formação dos docentes, o PL foi encaminhado com a seguinte redação[120]:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.
> .....
> § 4º Admitir-se-á a contratação de professores para a educação infantil e as 4 (quatro) séries iniciais do ensino fundamental com formação mínima de nível médio onde comprovadamente não existirem formados em nível superior. (NR). (BRASIL, 2009d, p. 2).

No Senado Federal, a Senadora Fátima Cleide considerou que o Projeto (PL nº 280/2009) apresentado era "[...] visivelmente mais robusto, com pertinentes adições na linha da adequação da Lei de Diretrizes e Bases a novos dispositivos constitucionais" (BRASIL, 2009e,

---

[118] Áudio da discussão disponível em: http://imagem.camara.gov.br/internet/audio/Resultado.asp?txtCodigo=35123

[119] Os áudios dessa Reunião Deliberativa Ordinária podem ser localizados em https://imagem.camara.leg.br/internet/audio/Resultado.asp?txtCodigo=35123

[120] A Redação Final do PL nº 5.395/2009 está disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=707423&filename=RDF+1+%3D>+PL+5395+2009

p. 2), todavia foram feitas duas emendas substitutivas ao Projeto[121], reafirmando, dentre outras questões, o alinhamento aos demais instrumentos legais, garantindo o direito à formação aos profissionais não-docentes da educação básica.

No tocante à formação inicial e continuada, chamou-se a atenção para que fossem consideradas as Leis nº 12.014/2009 (BRASIL, 2009a) (que discrimina as categorias que se devem considerar profissionais da educação) e nº 12.056/2009 (BRASIL, 2009g), que acrescenta parágrafos ao art. 62 da LDB/1996, dispondo sobre a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério). Assim, a ementa da Lei Ordinária nº 12.796/2013, antes proposta apenas para os professores, recebe a seguinte redação: "Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências" (BRASIL, 2013a, p. 1). O art. 62 dispõe sobre a formação dos professores e o art. 62-A contempla a formação dos funcionários da educação:

> 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 cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 2013a, p. 5).

A Ficha Técnica da Lei nº 12.796/2013, disposta no Quadro 10, evidencia que a proposição do PL nº 5.395/2009 proposto pelo Executivo, mesmo em caráter de urgência, tramitou durante quase quatro anos até a sua aprovação na forma da Lei. Isso se deve ao fato de terem sido apensados outros projetos que ampliavam e atualizavam a matéria. Os projetos apensos foram analisados, debatidos, emendados e alinhados às leis anteriormente aprovadas que tratavam da formação dos profissionais da educação, do atendimento às crianças com necessidades educativas especiais, da educação infantil. Nesse sentido, destaca-se a atuação dos atores políticos quanto ao estabelecimento legal da formação em nível médio e superior para os funcionários da educação e para a aprovação da matéria:

[121] Tramitação disponível em: https://www25.senado.leg.br /web/atividade/materias/-/materia/93986. Acesso em: 25 fev. 2020.

Quadro 12 - Ficha técnica de tramitação da Lei nº 12.796/2013

Data		Tramitação
	09/06/2009	Proposição do PL pelo Ministro Fernando Haddad à Presidência da República.
Tramitação na Câmara dos Deputados	17/06/2009	Apensado ao PL 3.971/2008, de proposição da Dep. Angela Amin (PP-SC). Em consequência da apensação, o PL foi sujeito à apreciação conclusiva pelas Comissões CCJC e CE.
	21/10/2009	Reunião ordinária – Sessão Deliberativa – Discussão em turno único: retirado Requerimento para retirada de pauta; leitura do Parecer da CE pelo relator Dep. Iran Barbosa (PT-SE) pela aprovação parcial em função do Substitutivo; leitura do Parecer da CCJC pelo relator Dep. Maurício Quintella Lessa (PR-AL) pela aprovação com emendas; discussão da matéria por: Angela Amin (PP-SC), José Genoíno (PT-SP), Fernando Coruja (PPS-SC); acréscimos de 4 emendas; após discussões e votações sobre emendas e destaques, a Redação Final é assinada pelo relator Dep. Maurício Quintella Lessa e é encaminhado ao Senado Federal.
Tramitação no Senado Federal	24/03/2010	Lido no Senado Federal. Aprovado requerimento da Senadora Ideli Salvatti para apensamento à proposição do PLS nº 54/2007, de Cristovam Buarque, de ajustamento da idade de atendimento das crianças na educação infantil e recenseamento escolar.
	05/05/2010	Realização de Audiência Pública com a presença de: Yvelise Freitas de Souza (CONSED), Maria Machado Malta (FCC), Heleno Araújo Filho (CNTE), Carlos Eduardo Sanches (UNDIME), Flúvia Rosemberg (MIEIB), Maria do Pilar (SEB/MEC).
	20/07/2010	Apresentação de Substitutivo do Senado para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e outras providências.
	28/07/2010	Encaminhado para apreciação das Comissões CEC e CCJC.
	04/08/2010	Encaminhado para publicação – substitutivo do Senado Federal. Recebimento na CE da Câmara.
	18/08/2010	Designação do Relator n. 1 CEC Dep. Iran Barbosa (PT-SE).
	25/11/2010	Apresentação de Parecer favorável ao Substitutivo.
	01, 08, 15/12/2010	Reuniões Deliberativas Ordinárias.
	21/12/2010	Designação de Relator n. 2 CEC Dep. Fátima Bezerra (PT-RN).
	30/11/2011	Reunião Deliberativa Ordinária. Discussão da matéria pela Dep. Professora Dorinha Rezende (DEM-TO). Apresentação do Parece n. 2 CEC pela Dep. Fátima Bezerra (PT-RN). Aprovação do Parecer por unanimidade.
	01/12/2011	Recebimento pela CCJC.
	02/12/2011	Designação do Relator Dep. José Mentor (PT-SP).
	07/12/2011	Parecer do Relator pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa.
	13/12/2011	Reunião Deliberativa Ordinária. Aprovado o Parecer.
	12/03/2013	Reunião Deliberativa Ordinária. Discussão em turno único pelo Dep. Weverton Rocha (PDT-MA). Encaminhamento da votação pelos Deputados: Professora Dorinha Seabra (DEM-TO), Ivan Valente (PSOL-SP), Fátima Bezerra (PT-RN). Aprovada a Redação Final.
	04/04/2013	Transformada em Lei Ordinária nº 12.796.

Fonte: Elaboração própria, com base no site do Senado Federal: www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/matéria/86621

A construção dos instrumentos legais e normativos desse período reitera o movimento de inserção dos funcionários da educação na agenda educacional e avança quanto à instituição

legal de um horizonte propositivo para a formação desses trabalhadores. A atuação dos atores políticos, sindicais e institucionais para a construção da política nacional de formação em nível médio e superior para os funcionários da educação foi decisiva quanto à defesa do direito à profissionalização e pela valorização profissional da categoria. A atuação desses atores é o foco da próxima seção.

3.6 OS ATORES INSTITUCIONAIS EM AÇÃO

Burton (2014, p. 328) afirma que, ao enfatizar o papel do mercado no campo da educação, "[...] o estudo das políticas educacionais tornou-se de certa forma limitado ao negligenciar o papel de outros atores e até onde eles podem influenciar o processo, ou não". Concentrar os estudos apenas nas mudanças visíveis das políticas pode obscurecer o processo de disputa política e o papel de alguns atores em detrimento de outros. Assim,

> [...] para a política educacional poder fazer sentido é necessário estudar o contexto na qual ela é formada e disseminada. Isso, portanto, significa levar em consideração não apenas o conteúdo dessas políticas – tanto intencional quanto não intencional – mas também os diferentes grupos envolvidos no processo e seus interesses [...]. (BURTON, 2014, p. 330-331).

Neste sentido, esta seção tem o objetivo de destacar a participação de certos atores institucionais (CNE, SEB, SASE, CNTE) na atuação direta para a proposição e materialização de políticas para a profissionalização dos funcionários da educação, nos debates em reuniões na Câmara e Senado Federal e no delineamento de instrumentos legais e normativos.

3.6.1 O CNE

O Conselho Nacional de Educação teve importante atuação na construção da política nacional de formação para os funcionários da educação, a partir do acolhimento das demandas da categoria quanto ao direito à formação e na formulação e delineamento de instrumentos legais e normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica.

Metodologicamente, foram encaminhados questionários a quatro ex-membros do CNE, visando compreender sua atuação na construção da política nacional de formação para os funcionários da educação. Os quatro conselheiros participantes da pesquisa, denominados M1-CNE, M2-CNE, M3-CNE e M4-CNE, merecem destaque, dentre tantas lutas, pela defesa da

educação pública, gratuita, laica e de qualidade social, pela valorização dos profissionais da educação, pela profissionalização dos funcionários da educação, pela construção de uma política nacional de formação para a categoria. O M1-CNE foi membro da Câmara da Educação Básica (CEB), durante o período de 1995 a 2000, os M2-CNE, M3-CNE e M4-CNE foram membros da Câmara de Educação Superior (CES), respectivamente, de 2012 a 2016, de 2014 a 2018 e de 2012 a 2016.

Entendendo melhor o papel do CNE na construção da política de formação para os funcionários da educação, é importante considerar que o conselho é responsável pela regulamentação da educação brasileira. É um órgão normativo, deliberativo e de assessoramento do Ministério da Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior. Cada Câmara é composta por 11 conselheiros, totalizando 22 conselheiros indicados pelo Ministro da Educação, além dos dois membros natos: o Secretário da Educação Básica/MEC e Secretário da Educação Superior/MEC.

> É um órgão de Estado que interpreta a legislação, emite normas nacionais que orientam os sistemas de ensino de educação básica e as instituições de ensino superior, especialmente, por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais, assessora o Ministro da Educação e define políticas educacionais. (M4-CNE).

No tocante ao aperfeiçoamento da educação nacional, compete ao CNE:

> a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;
> b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino;
> c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;
> d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto;
> e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal;
> f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino;
> g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto. (BRASIL, 2018a, p. 1).

Apesar de sua formação colegiada, composta por conselheiros indicados pelo Ministro da Educação, há uma contradição nas atividades desenvolvidas pelo CNE:

> O CNE não detém autonomia administrativa, em tudo dependendo do governo, além de ter TODAS as suas decisões submetidas a homologação do ministro para ter efeito legal, inclusive recursos a decisões do próprio ministro. (M4-CNE, grifo do autor).

No período de 1995 a 2000, o CNE esteve envolvido com a tramitação da LDB/1996 e com os debates sobre o PNE 2001-2010, sancionado com vetos, pelo Presidente FHC, em 9 de janeiro de 2001. O M1-CNE afirmou que a profissionalização dos funcionários, a partir da formação técnico-pedagógica sempre foi sua bandeira de luta. Também relatou que, naquele mesmo período, foi iniciada a oferta de cursos técnicos em nível médio para a formação profissional dos funcionários da educação na Secretaria Municipal de Cuiabá e, ampliada pelo Projeto *Arara Azul* para a rede estadual de Mato Grosso. O CON 1 considera que sua maior atividade na CEB foi a relatoria de um Parecer de grande relevância para a carreira dos profissionais da educação básica, aprovado por ampla maioria na CEB, no entanto não homologado pelo MEC. O Parecer

> [...] defendia que todos os trabalhadores nos sistemas de ensino, em especial das escolas – professores, gestores e funcionários – devem ter acesso por concurso público, formação técnico pedagógica em nível médio e superior, e enquadramento em carreiras com Piso Salarial Nacional e progressão por tempo de serviço, titulação de desempenho, com critérios democráticos. Esta visão conflitava com a política de foco de FHC que nas questões educacionais, priorizava a etapa do ensino fundamental[122] e na valorização dos educadores, se resumia aos professores – tal foi a essência do FUNDEF inaugurado em 1997 no Pará e implantado em todos os estados do Brasil de 1998, com vigência até sua substituição pelo Fundeb, com Lula presidente, em janeiro de 2007. (M1-CNE, 2019).

O relato do M1-CNE demonstra as complexas relações de influência e "intervenção" do Governo para o retardamento da construção de uma política de formação para os funcionários da educação, tendo em vista a não homologação das Diretrizes de Carreira e para a formação em nível superior, "substituída por uma versão reducionista, que só tratava de professores" (M1-CNE, 2019):

> [...] havia um conflito de concepções em que o Governo FHC, incluindo o MEC e a "nova maioria" dos conselheiros, defendia uma visão elitista e seletiva da educação, e o grupo menor uma visão democrática e inclusiva que depois iria prevalecer, até o Golpe de 2016. Não digo que esta maioria adesista

[122] "Em 1993, foi lançado o Plano Decenal 'Educação para Todos' inspirado na Declaração 'Educação para Todos' da Conferência de Jomtien, Tailândia, de 1990. Esse plano estava focado no ensino fundamental e se propunha, em dez anos, atingir o duplo objetivo fixado na Constituição: Eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (Art. 60 das Disposições Transitórias)" (SAVIANI, 2018, p. 295, grifos do autor).

> fosse contra a formação dos funcionários, mas eles não compreendiam a importância do papel dos funcionários na escola, e muito menos se dispunham a contribuir para pagar a dívida histórica que o País tem com esses 2 milhões de trabalhadores. Este desafio foi legalmente superado, mas cultural e institucionalmente, ele continua forte com as tendências atuais de "robotização" dos serviços não-docentes e a terceirização de seus contratos de trabalho. (M1-CNE, 2019, grifos do autor).

Durante o período em que o M1-CNE esteve no CNE não ocorreram ações para a articulação e o diálogo entre os sistemas de ensino no tocante à construção de políticas de formação para os funcionários da educação. Todavia, o M1-CNE menciona o Parecer CNE/CEB nº 2, de 26 de fevereiro de 1997[123], de autoria do Conselheiro João Antonio Cabral de Monlevade, acerca das Diretrizes de Carreira dos Profissionais da Educação, não homologado, mas publicado na edição de número 425, da *Revista Documenta*[124]. À época, a política do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) e do Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, mantinha o foco de discussão apenas na carreira dos profissionais docentes, todavia o Parecer nº 2/1997 ratifica a necessidade imperiosa de formação e valorização de todos os profissionais da educação, conforme destaque do documento:

> IV - Reconhecimento da necessidade de profissionalização de todos os educadores e sua promoção pela oferta de habilitações em nível médio e superior para a formação inicial e continuada, em programas de qualidade ministrados em instituições públicas e privadas. (BRASIL, 1997a, p. 23).
> VI - Construção entre os entes federativos de efetivo regime de colaboração com um esquema de financiamento que garanta a todos os profissionais da educação básica pública remunerações condignas e suficientes para se dedicarem à escola. (BRASIL, 1997a, p. 24).

O Parecer CNE/CEB nº 10[125], de 3 de setembro de 1997, de relatoria dos conselheiros Ulysses de Oliveira Panisset e Iara Silvia Lucas Wortmann, que definiu as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, foi aprovado com vetos, dentre os quais, quanto ao não aumento do financiamento da educação, à impossibilidade de acumulação de duas jornadas de 20 horas de aula acrescidas, em cada jornada docente e à limitação de 40 horas no total a jornada de trabalho do professor (BRASIL, 1997b). O voto contrário do Conselheiro João Monlevade reitera a aspiração de que

---

[123] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14614-pceb002-97&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192
[124] Publicação mensal entre os anos de 1962 a 2006.
[125] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb010_97.pdf

as lutas sindicais "[...] venham a se constituir nos ingredientes históricos de futuras decisões do MEC e do CNE em prol da valorização de todos os profissionais da educação e de uma crescente qualificação da escola pública, gratuita e democrática" (BRASIL, 1997b, p. 10).

A partir, então, da eleição de 2002, os esforços do Governo Federal resultaram em políticas educacionais para a democratização dos níveis da educação e para a inclusão social, culminando em um horizonte propositivo de políticas para os funcionários da educação. A partir deste cenário, o M2-CNE atuou ativamente em reuniões, discussões e audiências públicas, realizando a análise de proposições de entidades e sindicato. Essas experiências o fizeram perceber o "[...] desconhecimento ou pouco conhecimento dos conselheiros sobre a temática, baixa produção acadêmica sobre o tema, existência de somente uma experiência de formação, em nível superior, destinada aos funcionários da educação básica – Acre" (M2-CNE). Segundo o M1-CNE,

> [...] fatos concretos vieram se somar ao esforço sindical da CNTE e de seus sindicatos filiados, com a eleição de Lula em 2002. A implantação do PROFUNCIONÁRIO no MEC em fins de 2005 tornou fato consumado a política de profissionalidade e profissionalização da categoria na maioria das redes estaduais de ensino do País, e em muitas redes municipais. Com isso, o CNE foi instado a se pronunciar de forma nova sobre a política nacional de formação, o que aconteceu em 2010 no CNE com a Resolução nº 5 da CEB e com o Decreto nº 7.415 [...]. Usei acima o verbo "instado" e a voz passiva do verbo porque, na verdade, muitos membros do CNE (principalmente da Câmara de Educação Superior) e muitos reitores de Universidades e, até mesmo, das dezenas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, IGNORAVAM a questão da formação dos funcionários, confirmando a invisibilidade social e a subordinação política dos funcionários". (M1-CNE, 2019, grifos do autor).

A atuação de certos conselheiros, dentre eles, o M2-CNE para a construção da política nacional de formação para os funcionários da educação, se deu a partir da contribuição para "[...] a efetivação da meta 15 do PNE 2014-2024 através do estabelecimento da política nacional que resultou na aprovação pelo MEC do Decreto nº 8.752/2016" (M2-CNE). Conforme o M2-CNE, o Decreto nº 8.752/2016 (Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica) e a Resolução CNE/CES nº 2/2016 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para os Funcionários da Educação Básica) "[...] foram construídos com absoluta sintonia e se vincularam a processos de consolidação da valorização dos profissionais da educação básica". Para o M3-CNE, essa sintonia tem relação com a composição do CNE e com a disposição do governo daquele período em "[...] considerar a educação pública de qualidade como referência principal [...] e os funcionários como

profissionais da educação". Assim, esses instrumentos visam "situar as propostas da formação para os funcionários da educação no mesmo patamar das propostas para a formação dos professores, considerando as suas especificidades" (M3-CNE). Além dos movimentos pela consolidação da valorização dos profissionais da educação,

> A proposta de diretriz de formação foi elaborada no mesmo momento em que o MEC discutia a instituição do Sistema Nacional de Educação, com ampla articulação com os sistemas estaduais, do DF e municipais de ensino. Essa estratégia facilitou sobremaneira a existência do necessário diálogo do CNE com os mesmos sistemas. (M4-CNE).

Após o *impeachment* da Presidenta Dilma, o M3-CNE observou uma influência cada vez mais crescente por parte do setor privado. Neste sentido, os retrocessos devem ser enfrentados com a unificação das associações científicas e entidades em torno da Resolução CNE/CES nº 2/2016 (M3-CNE), de modo que todos os esforços até então consolidados para a construção da política nacional de formação para os funcionários da educação encontrem materialidade em instituições públicas de ensino. No tocante à oferta dos cursos de formação para os funcionários da educação, considera-se que

> [...] os Institutos Federais, no uso de sua autonomia, DEVEM ofertar cursos técnicos e tecnológicos para formação dos funcionários com esforço próprio, sem depender de financiamento do MEC. Vejam que responsabilidade! (M1-CNE, 2019, grifo do autor).

Os relatos dos Conselheiros confirmam que as ações do CNE se vinculam diretamente a projetos societários em disputa sob orientação do Governo Federal, uma vez que os conselheiros são definidos pelo Ministro de Estado da Educação, representante do Presidente da República. Neste sentido, os esforços empreendidos para a profissionalização dos funcionários da educação contaram com um momento político democrático e includente (GENTILI; OLIVEIRA, 2013), respaldado por atores institucionais e das entidades, e favorável à aprovação de políticas educacionais para os funcionários da educação.

3.6.2 A SEB

A Secretaria de Educação Básica (SEB)[126] teve importância fundamental na articulação e materialização do Profuncionário como política para a melhoria da qualidade da educação e

[126] A SEB foi criada com a finalidade de articular esforços no processo de formulação de políticas direcionadas a toda a educação básica, conforme Decreto nº º 5.159, de 28 de julho de 2004, tendo em

valorização dos seus trabalhadores. Conforme Relatório de Gestão, as atribuições da SEB visam conceber e coordenar ações de apoio à educação básica, de modo que

> Sua atuação é orientada para assegurar o cumprimento dos dispositivos legais relativos à educação infantil, ao ensino fundamental e ao ensino médio, por meio do desenvolvimento de ações efetivas que garantam o acesso e a permanência na escola com qualidade, entre as quais a Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação e de Democratização da Gestão Educacional, implementadas por meio de ações de formação inicial e continuada de professores da educação infantil, ensino fundamental e do ensino médio, de gestores e funcionários da Educação Básica, da assistência técnica, da produção e disseminação de materiais didáticos e periódicos de qualidade que assegurem a informação e o aprimoramento desses profissionais no exercício de suas funções. (BRASIL, 2007b, p. 9).

A partir dos Relatórios de Gestão da SEB, é possível identificar, durante os governos Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014 e 2014-2016), grande avanço na implementação de programas e projetos para os diferentes níveis e modalidades da educação básica e para a formação dos profissionais: professores, gestores e funcionários, bem como na implementação de ações para a garantia de igualdade de condições para acesso e permanência dos estudantes na educação básica, buscando o seu pleno desenvolvimento, a formação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 2018f).

O quadro a seguir apresenta algumas ações implementadas pela SEB, a partir de 2004[127], e ampliadas em 2005, no sentido de promover a melhoria da qualidade da educação básica e a valorização de seus profissionais. Essas políticas foram mantidas ao longo dos anos subsequentes, de modo que, a partir de 2007, os relatórios de gestão e planejamento apresentam a caracterização das ações implementadas e seus resultados:

---

vista que até o ato de sua criação, os níveis da educação básica eram de responsabilidade de secretarias distintas, como Secretaria de Educação Fundamental (SEF), Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF) (BRASIL, 2004f).

[127] No site institucional estão disponíveis os relatórios de 2000 a 2012. Os dados da SEB subsequentes a esse período estão disponíveis nos Relatórios de Gestão Consolidados do MEC. Em 2000 e 2001, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC) esteve sob o comando de Iara Glória Areias Prado e, em 2003, a Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF/MEC) foi dirigida por Maria José Vieira Féres. Conforme Relatório de Gestão, a SEIF concentrou esforços para o desenvolvimento da política nacional de valorização e formação de professores; a melhoria da qualidade social da educação; da produção, o aprimoramento e distribuição de material didático; a valorização de experiências pedagógicas; a política de fortalecimento, manutenção e equalização dos sistemas de ensino (BRASIL, 2004d).

Quadro 13 - Atividades desenvolvidas pela SEB/MEC

Ano Secretário/a	Políticas e programas desenvolvidos pela Secretaria de Educação Básica/MEC
2004 Francisco das Chagas Fernandes até 30/5/2007	Políticas para a educação infantil: política nacional, família brasileira fortalecida, programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil (Proinfantil), revista criança; políticas para o ensino fundamental: ampliação do ensino fundamental para nove anos, correção de fluxo – regularização da defasagem idade/série, Profundamental, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE); políticas para o ensino médio: implementação das diretrizes curriculares do ensino médio, implantação do ensino médio integrado, Programa Nacional de Incentivo à Formação Continuada de Educadores do Ensino Médio (PRO-IFEM), programas para a TV-Escola, implantação da Rede Internacional Virtual de Educação (RIVED), Programa Ética e Cidadania, Projeto Alvorada; articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino: Programa de valorização dos trabalhadores em educação não docentes, Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação, Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Programa Escola de Gestores da Educação Básica, Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (PRASEM), transição do FUNDEF para FUNDEB, Projeto Escola Ativa, Projeto Escola Aberta, Projeto Gestar (BRASIL, 2004e).
2005	Política nacional de educação infantil, revisão de políticas e serviços na área de educação infantil, Proinfantil, Projeto Família Brasileira Fortalecida, Revista Criança do Professor de Educação Infantil, Ampliação do ensino fundamental para nove anos, Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura), Escolas de Fronteira, Programas de correção fluxo, Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), Projeto Xadrez, Sistema Nacional de Atendimento Sócio-Educativo, Pró-Letramento, PNLD, PNBE, implantação do ensino médio integrado à educação profissional, Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), Programa de Apoio às Feiras de Ciências (FENACEB), Programa de equalização das oportunidades de acesso a educação básica (PRODEB), Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação, Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselheiros Escolares, Programa Nacional de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação, Programa Profuncionário, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) (BRASIL, 2006b).
2006	Continuidade e manutenção dos projetos e programas. Seleção de projetos de melhoria do ensino médio noturno. Projeto semi-árido (BRASIL, 2006c).
2007 Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva a partir de 30/05/2007	Programas executados diretamente pela SEB: 0154 – Direitos Humanos, Direitos de Todos; 1067 – Gestão da Política de Educação; 1072 – Valorização e Formação de Professores e Trabalhadores da Educação Básica; 1378 – Desenvolvimento do Ensino Médio. Programas apoiados pela SEB: 0461 – Promoção da Pesquisa e do Desenvolvimento Científico e Tecnológico; 1061 – Brasil Profissionalizado; 1065 – Desenvolvimento da Educação Infantil; 1067 – Gestão da Política de Educação; 1072 – Valorização e Formação de Professores e Trabalhadores da Educação Básica; 1376 – Desenvolvimento do Ensino Fundamental; 1378 – Desenvolvimento do Ensino Médio. Mobilização do MEC por meio das Caravanas da Educação e pela formação de um grupo de trabalho com capitais e grandes cidades, para que façam adesão ao Compromisso Todos pela Educação, de modo que os municípios realizem o diagnóstico local, definam prioridades na elaboração do seu PAR e firmem termos de cooperação para a implementação que demandam apoio técnico e financeiro do MEC (BRASIL, 2007b).
2008	Não disponível no site institucional.

2009	Programas: 1067 – Gestão da Política de Educação; 1061 – Brasil Escolarizado; 1448 – Qualidade na escola (BRASIL, 2009f).
2010	Programa 1448 - Qualidade na Escola (ampliar o acesso e melhorar a qualidade da educação básica) (BRASIL, 2010f).
2011	Programa 1448 - Qualidade na Escola (ampliar o acesso e melhorar a qualidade da educação básica) (BRASIL, 2012a).
2012[128] César Callegari	Prêmio Professores do Brasil, Olimpíadas da Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro, Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), Escola Aberta, Saúde na Escola, Brasil Carinhoso; Proinfância, Pró Letramento, Programa Mais Educação; Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Pacto Nacional Pela Educação na Idade Certa (PNAIC), Escola de Gestores, SINAFOR, Ensino Médio Inovador, Programa Nacional do Livro Didático, Programa Nacional Biblioteca na escola, Programa Nacional de Alimentação Escolar, Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (BRASIL, 2013d).
2013 Romeu Weliton Caputo 1/1/2013 a 4/4/2014	Acréscimo dos Programas Tablets na Escola, Atleta na Escola e Escola de Fronteiras (BRASIL, 2014c).
2014 Maria Beatriz Luce 4/4/2014 a 31/12/2014	Lançamento e consolidação do PNAIC e Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2014b). Menção ao déficit de servidores. Projetos de consultoria sobre o fortalecimento institucional das secretarias municipais na formulação e implementação da política nacional de educação infantil, o desenvolvimento de estratégias para a implementação do PNE 2014-2024 no tocante às políticas públicas de educação básica; alfabetização e letramento para a educação em tempo integral; desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade (BRASIL, 2015e).
2015 Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo (3/3/2015 a 12/5/2016)	Redefinição das prioridades do MEC, tendo em vista as metas estabelecidas no PNE 2014-2024, no sentido de avaliar a eficiência e a efetividade das políticas educacionais executadas, pois as lacunas identificadas no Plano, exigem uma ampliação da ação para "[...] produzir, sistematizar e implantar materiais didáticos pedagógicos, tecnologias, conteúdos e metodologias educacionais inovadoras, institucionalizar e efetivar as práticas pedagógicas, curriculares e de gestão sobre educação integral na rede pública de educação, sistematizar e disseminar as boas práticas pedagógicas e curriculares e atualizar e elevar o nível dos conhecimentos dos professores e dos profissionais da educação pública pelos sistemas de ensino, bem como aumentar a capacidade pelos sistemas de ensino e a capacidade de gestão do MEC no tocante ao gerenciamento intensivo de projetos educacionais prioritários, de forma a elevar sua eficiência e sua sustentabilidade (BRASIL, 2016c, p. 196).
2016 Juliana Rabelo (interino)	Proinfância, Reforma do Ensino Médio, Programa Novo Mais Educação, Mediotec (BRASIL, 2017b).

[128] A partir de 2012, os relatórios de gestão mudaram sua estrutura. Em função da implementação de políticas exitosas, apresentam-se sob a forma de Planos Plurianuais (PPA). Os PPAs são instrumentos de planejamento governamental que define as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para o horizonte de quatro anos. O PPA 2012-2015, intitulado Plano Mais Brasil: Mais Desenvolvimento, Mais Igualdade, Mais Participação", apresenta "[...] diferenças sensíveis em relação aos relatórios de anos anteriores", inexistindo o detalhamento de ações e constando apenas os orçamentos (BRASIL, 2013d, p. 6). Os objetivos do PPA se expressam como "[...] escolhas do governo para a implementação de determinada política pública" (BRASIL, 2013d, p. 6).

13/5 a 27/6/2016 Rossieli Soares da Silva 28/6/2016	
2017 Rossieli Soares da Silva	Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, Programa Ensino Médio Inovador, Programa de Fomento às Escolas de Tempo Integral (BRASIL, 2018d).
2018 Kátia Smole	Programa Mais Alfabetização, PNAIC, Programa Novo Mais Educação, Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral, Programa Nacional de Educação do Campo, Programa de Inovação Educação Conectada (BRASIL, 2019b).

Fonte: Elaboração própria, com base em Relatórios de Gestão da SEB (BRASIL, 2000c; 2001c; 2004d; 2006b; 2006c; 2007b; 2009f; 2010f; 2012d; 2013d; 2014c; 2015e; 2016c; 2017b; 2018d; 2019b).

Ressalta-se, nesses relatórios, a mudança no foco de algumas questões estruturais da educação brasileira. Nos anos de 2000 e 2001, o foco das atividades do MEC, sobretudo da SEIF (Secretaria de Educação Infantil e Fundamental), se concentrava no ensino fundamental, a partir de ações para implementação do **"**Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – 'PCN em Ação' como o mecanismo para elevar a formação do professor e a médio prazo a melhoria qualitativa do ensino fundamental", para a valorização do Magistério, destacam-se o "FUNDEF e os prêmios criados para incentivar a elaboração de projetos educativos para a Educação Infantil e Ensino Fundamental" e, ainda, a implementação do "Programa 'Aceleração de Aprendizagem', cujo público-alvo era constituído por alunos com distorção idade-série" (BRASIL, 2000c, p. 3; BRASIL, 2001c).

A partir de 2003, tendo em vista a perspectiva de ampliação da educação como direito social indispensável, de oferta de "[...] política educacional de qualidade para os excluídos, que faça do direito de todos à escola seu horizonte e seu desafio" (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 253), nota-se um avanço na perspectiva quanto à implementação de políticas para os três níveis da educação básica, com a implementação de um grande número de programas e projetos para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. As ações se concentraram na construção da política nacional de educação infantil, na ampliação do ensino fundamental para nove anos, na implementação das diretrizes curriculares do ensino médio, a partir da perspectiva de melhoria da qualidade social da educação, da articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino, da valorização e formação de professores e "profissionais da educação não docentes" e de transição do FUNDEF para o FUNDEB. Destaca-se a implementação dos seguintes projetos: Proinfantil, Programa Nacional de Incentivo à Formação Continuada de Educadores do Ensino Médio (PRO-IFEM), TV-Escola, Projeto Rede Internacional Virtual de Educação (RIVED),

Projeto Alvorada, Programa Escola de Gestores da Educação Básica, Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (PRASEM), Projeto Planejamento Estratégico (PES), Projeto Escola Ativa, Projeto Escola Aberta, Projeto Gestar. Ressalta-se, no período de 2004-2007, o trabalho desenvolvido pelo Secretário Francisco das Chagas Fernandes à frente da SEB, responsável pela implementação de importantes programas e projetos para a educação básica, continuados pelos secretários posteriores. Durante o período de 2007 a 2014, Fernandes foi Secretário Executivo Adjunto do MEC.

Nos Relatórios de Gestão do período de 2004 a 2013, observou-se um amplo detalhamento das ações desenvolvidas pela SEB com ampliação e implementação de programas a cada ano, o estabelecimento das atribuições da Secretaria, a definição de ações e estratégias, a responsabilização de coordenadores pelo desenvolvimento de cada ação e o financiamento previsto. A partir de 2014, os relatórios de gestão das Secretarias vinculadas ao MEC foram consolidados em um só documento, o "Relatório de Gestão de Consolidado – Prestação de Contas Ordinária Anual". Um relatório amplo acerca das ações e objetivos estratégicos do MEC, todavia limitado do ponto de vista do detalhamento de ações desenvolvidas por cada Secretaria e de seu planejamento estratégico. Desse modo, os Relatórios de Gestão até 2014 apresentam maior foco no planejamento e na avaliação dos programas implementados, e a partir de 2014, o foco dos relatórios é a prestação de contas do financiamento investido, perdendo-se muito em termos de projeção, articulação e planejamento das políticas educacionais. Também é possível perceber, a partir de 2016, o foco na reforma do ensino médio com a implantação da Base Nacional Comum Curricular, impactando "[...] de forma negativa a educação básica, a formação dos alunos e a atuação dos professores, bem como a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação", pois seus eixos demonstram uma "[...] concepção restrita de educação, a retomada das concepções de habilidades e competências e uma visão curricular centralizadora e homogeneizadora, que se contrapõe às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica" (FNPE, 2021, p. 43).

Na esteira de análise dos Relatórios de Gestão da SEB, o Relatório de 2015 reitera seu alinhamento ao PNE 2014-2024, aos Planos Plurianuais (PPAs) e aos Planejamentos Estratégicos Institucionais do MEC (PEIs). O PPA 2016-2019 tem como primeiro eixo estratégico "a educação de qualidade como caminho para a cidadania e o desenvolvimento social e econômico" (BRASIL, 2015d, p. 26). Tem como diretrizes a "promoção da qualidade e ampliação do acesso à educação com equidade, articulando os diferentes níveis, modalidades e sistemas, garantindo condições de permanência e aprendizado e valorizando a diversidade", bem como a "promoção do emprego e do trabalho decente, com garantia de direitos trabalhistas,

qualificação profissional e o fortalecimento do sistema público de emprego" (BRASIL, 2015d, p. 63). No entanto, as ações do Governo Federal após o *impeachment* de 2016 inviabilizaram tanto a evolução das metas do PNE 2014-2024, com a aprovação da EC nº 95/2016, como o fortalecimento do emprego e a manutenção dos direitos dos trabalhadores, com a Reforma Trabalhista aprovada pela Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017 (BRASIL, 2017d).

A análise da atuação da SEB, a partir dos Relatórios de Gestão e Planejamento disponíveis no site institucional[129], permitiu inferir a importância dessa Secretaria na articulação das políticas para a educação básica, sobretudo, para a formação dos funcionários da educação, tendo em vista a proposição e a materialização de suas ações, bem como a apresentação dos resultados alcançados, mencionadas no quadro a seguir:

Quadro 14 - A formação dos funcionários da educação contemplada nos relatórios da SEB/MEC

Ano	Programa de Valorização Profissional dos Trabalhadores da Educação Básica
2004	1. Seminário Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação. 2. Apresentação dos objetivos do Programa Profuncionário: -Elaborar Projeto Piloto de Educação a distância, na modalidade de Educação Profissional para os funcionários da educação; -Consolidar dados quantitativos e de situação funcional dos funcionários; -Implementar link no site do MEC sobre a Política de Valorização dos Funcionários da Educação; -Definir estratégias para a criação de área técnica profissional direcionada aos funcionários; -Mobilizar os sistemas de ensino para o debate sobre Diretrizes de Carreira dos profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2004e, p. 121).
2005	Formação e valorização dos trabalhadores em educação, com a criação e ampliação de programas de formação inicial, dentre eles: o Profuncionário (BRASIL, 2006b, p. 5). Descrição do Projeto (BRASIL, 2006b, p. 64).
2006	Formação de tutores e professores orientadores inseridos no Projeto Piloto do Profuncionário; Visitas para a exposição do Programa aos Estados interessados em sua implantação; realização do III Seminário do Profuncionário (BRASIL, 2006c).
2007	Dados gerais sobre o Profuncionário. Previsão de avaliação do Programa nos estados. Ações planejadas e executadas: Capacitação dos Tutores e Professores Orientadores, eixo pedagógico e específico, dos seguintes Estados: BA, GO, MT, RO, CE, AL, SP, PE, PR, TO e PI; Avaliação do curso – O CEAD já apresentou os instrumentos (após a aprovação serão enviados aos Estados e o CEAD fará a sistematização); Análise e Produção dos módulos: Módulos em fase de conclusão; Criação do Conselho Político do Pró-funcionário; realização de reuniões com o Conselho Político. Ações planejadas, mas não executadas: Capacitação de tutores e orientadores nos Estados da expansão I (PB, RN, AC e SC); Capacitação de tutores e professores orientadores dos estados da expansão II (09 Estados e DF). Estes já foram visitados e já definiram o nº de

[129] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/index.php?option=com_content&view=article&id=12661:relatorios-de-gestao-e-planejamento-da-seb&catid=195:seb-educacao-basica

	vagas; Seminário Nacional do Pró-funcionário (26 estados e DF) para 150 pessoas (será realizado em 2008); Ampliação de vagas, visitas de acompanhamento e avaliação do Programa nos estados (BRASIL, 2007b, p. 84-85).
2008	Relatório de Gestão não disponível.
2009	Demonstrativos de execução do Programa.
2010	"A Ação 2C95 – Formação em serviços de funcionários da educação básica – no que se refere à formação e profissionalização dos trabalhadores da Educação que atuam fora da sala de aula, o MEC disponibiliza o Programa Profuncionário, que titula em nível médio, com habilitação nas áreas Gestão Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos, Meio Ambiente e Manutenção da Infra-estrutura Escolar, funcionários dos sistemas de ensino da educação básica pública. O desempenho físico e orçamentário do programa Profuncionário tem estado temporariamente prejudicado, uma vez que desde 2008 o programa vem passando por mudanças no seu modelo de implementação. Essa execução, que até 2008 esteve a cargo da UNB, está progressivamente passando à responsabilidade dos IFET que implementam em nossa parceria com os Estados. Para a formação dos funcionários são feitos os levantamentos da demanda pelo PAR e sua posterior confirmação junto aos estados parceiros. Em 2010, conforme a Tabela II, foram atendidos 11.654 profissionais. Neste momento, a SEB e SETEC desenvolvem conjuntamente estudos para que sejam implementados cursos regulares presenciais em Institutos Federais, assim como a ampliação do atendimento da formação para os sistemas municipais com o apoio do sistema e-Tec e a possibilidade de Escolas Técnicas Estaduais assumirem a formação dos profissionais da educação funcionários de escola. Com essa reestruturação, o atendimento à demanda será potencializado" (BRASIL, 2010f, p. 20).
2011	Menção apenas à síntese da execução orçamentária do Programa Profuncionário (BRASIL, 2012b).
2012	"XII – instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação, p. 12. Previsão orçamentária na LOA 2012 para formação inicial e continuada de professores, profissionais, funcionários e gestores para a educação básica" (BRASIL, 2013d, p. 19).
2013	"[...] as informações sobre a execução das ações 20 RO/Concessão de bolsas de apoio à educação básica e 20RJ/Apoio à capacitação e formação inicial e continuada de professores, profissionais, funcionários e gestores para a educação básica, serão fornecidas no Relatório de Gestão 2013 do FNDE, devido à transversalidade característica da execução entre as diferentes secretarias do MEC" (BRASIL, 2014c, p. 48, grifo do autor).
2014	Consultoria na forma de produtos (documentos técnicos) com o objetivo de "desenvolver estudos relativos à participação das instituições no planejamento e oferta de cursos do Profuncionário e a execução pedagógica das ações promovidas pelo programa, no âmbito da Rede e-Tec Brasil, contemplando a avaliação das metas pactuadas, a análise das necessidades e dificuldade dos entes federativos na execução do programa e, propostas de ações e metodologias para progresso qualitativo e quantitativo do programa" (BRASIL, 2015e, p. 384).
2015	Iniciativas adotadas pelo MEC para a execução do PNE 2014-2024: "15.10) fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério". Foi mantida a oferta do Profuncionário. Foram realizadas 80.662 matrículas pela rede e-Tec Brasil (BRASIL, 2016c, p. 373).
2016	Contratação de consultoria especializada (BRASIL, 2017b, p. 169).

2017	Garantir ingresso de professores e profissionais de educação, formação e valorização. Foco na reforma do ensino médio médio e em sua Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018d, p. 26).
2018	A menção à formação para os profissionais da educação refere-se apenas aos professores (BRASIL, 2019b).

Fonte: Elaboração própria, com base em Relatórios de Gestão da SEB (BRASIL, 2000c; 2001c; 2004d; 2006b; 2006c; 2007b; 2009f; 2010f; 2012b; 2013d; 2014c; 2015e; 2016c; 2017b; 2018d; 2019b).

A sistematização das ações da SEB para a formação dos funcionários da educação, apresentadas no Quadro anterior, demonstram um amplo movimento para a formação da categoria, iniciado a partir de 2004, com a organização e realização do Seminário Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação, a oferta piloto do Profuncionário, a formação de tutores e a consequente ampliação da oferta para todo o País até 2015. O destaque dado à reforma do ensino médio com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e da Resolução CNE/CP nº 1/2020, bem como a implantação das escolas cívico-militares e a flexibilização dos marcos regulatórios, dentre outros, denominadas nos relatórios de gestão e Planejamentos Estratégicos Institucionais do MEC, como "aperfeiçoamentos ou mudanças necessárias" (BRASIL, 2019b, p. 40), evidencia "[...] os retrocessos na agenda nacional iniciados no Governo Temer e aprofundados na gestão Bolsonaro [os quais] intensificam-se em novos moldes e se apresentam com novas características, acionadas por políticas neoliberais e ultraconservadoras, as quais negam o esforço coletivo de democratização do País e das instituições que garantem a democracia" (FNPE, 2021, p. 25). Observa-se, nesse caso, a descontinuidade e secundarização das políticas de formação para os funcionários da educação.

Conforme S-SEB, participante da pesquisa, a importância do Profuncionário como política de governo para a formação dos funcionários, se deve à "oportunidade de profissionalizar milhares de trabalhadores da educação", todavia S-SEB considera que o Brasil precisa avançar "[...] na formação inicial e continuada dos profissionais da educação", pois, embora a formação técnica de nível médio seja importante, ""[...] torna-se importante a formação em nível superior, pois, além da profissionalização, teremos avanços para melhorar a educação".

3.6.3 A SASE

A Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) se configurou como um ator decisivo na estrutura orgânica do MEC, no que diz respeito à articulação com os sistemas de ensino, para a celeridade na construção dos Planos Estaduais de Educação e o alinhamento ao PNE 2014-2024, contemplando os esforços propositivos definidos na Lei nº 13.005/2014, dentre eles, a política para a valorização dos profissionais da educação e a política nacional de formação em nível médio e superior para os funcionários da educação estabelecida nas estratégias 15.10 e 15.11.

A SASE[130] foi criada no Ministério da Educação, por meio do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, como uma demanda da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, que apontou a necessidade de construção do Sistema Nacional de Educação (SNE)[131]. Essa demanda se deve ao reconhecimento de que as políticas educacionais devem ser gestadas e materializadas de maneira articulada entre os sistemas de ensino, tendo em vista o art. 214 da Emenda Constitucional nº 59/2009, de 11 de novembro de 2009, e a regulamentação do artigo 23 da CF/1988, quanto à definição de competências comuns à União, estados, municípios e o Distrito Federal para o acesso à educação. Em que pesem todas as conquistas para o campo da educacional, a ausência do Sistema Nacional de Educação resulta

> [...] em graves fragilidades para a educação nacional, como a ausência de referenciais de qualidade capazes de orientar a ação supletiva para a busca da equidade, a descontinuidade de ações, a fragmentação de programas e a falta de articulação entre as esferas de governo. Esses fatores não contribuem para a superação das desigualdades econômicas e sociais do país. (NOGUEIRA, 2016, p. 1).

[130] No artigo "O processo de adequação e elaboração dos planos de educação e a rede de assistência técnica da SASE/MEC, Grossi Júnior, Alcântara e Cunha (2018) fazem um detalhamento da estrutura e das ações da SASE. Em "A nossa SASE – Articular sistemas é uma ideia que começou faz muito tempo...", Flávia Nogueira (2016) também detalha a história da SASE.

[131] "É entendido como expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade, compreendendo os sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como outras instituições públicas ou privadas de natureza educaional. É vital que se estabeleça o SNE como forma de organização que se estabeleça o SNE como forma de organização que viabilize o alcance dos fins da educação, em sintonia com o estatuto constitucional do regime de colaboração entre os sistemas de ensino (federal, estadual, distrital e municipal), tornando viável o que é comum às esferas do poder público (União, estados, DF e municípios): a garantia de acesso à cultura, à educação e à ciência (art. 23, inciso V)" (CONAE, 2014, p. 18).

Em 02 de março de 2012, pelo Decreto nº 7.690, a SASE foi reestruturada em três diretorias: a) a Diretoria de Cooperação e Planos de Educação (DICOPE), b) a Diretoria de Articulação com os Sistemas de Ensino (DASE) e c) a Diretoria de Valorização dos Profissionais da Educação (DIVAPE), tendo em vista os três eixos de trabalho que orientaram todas as ações da SASE até sua extinção:

> 1. O trabalho articulado para a elaboração, adequação, monitoramento e avaliação dos planos subnacionais e sua consonância com o PNE
> 2. O trabalho articulado para a elaboração de uma proposta de Sistema Nacional de Educação
> 3. O trabalho articulado para a valorização dos profissionais da educação. (NOGUEIRA, 2016, p. 1).

Os desafios da SASE se concentraram em fazer com que o PNE 2014-2024 cumprisse a sua função de articuladora do SNE, tornando o PNE referência para a gestão pública e para a mobilização da sociedade e construísse, dialogicamente, uma proposta de SNE institucionalmente validada para a Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2011c). Desse modo, de acordo com Arnóbio Marques de Almeida Junior (Binho Marques), secretário da SASE no período de 2012-2016, seus objetivos eram criar um SNE, acompanhar o desenvolvimento das metas do PNE, nos estados e municípios e promover a valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2011c), uma vez que

> da realidade federativa brasileira decorrem grandes lacunas nas políticas sociais: descontinuidade, fragmentação de programas, ausência de padrões de qualidade, ineficiência de órgãos gestores e insuficiência de recursos. São situações especialmente visíveis no campo da educação básica, agravadas em função do histórico distanciamento da União com a oferta deste nível de ensino. Aliadas a estes fatores apresentam-se como pano de fundo as marcadas dsigualdades econômicas e sociais também históricas no Brasil, que potencializam a complexidade e as tensões próprias do nosso contexto federativo. (ALMEIDA JÚNIOR *et al.*, 2014, p. 110).

Assim como para a construção de um Sistema Nacional de Educação, a materialização da política nacional de formação para os funcionários da educação requer a definição de aspectos, como "[...] (além de quem faz o que): sob quais condições faz; com que mediações de complementariedade e assistência; com que reciprocidade normativa; com que transitoriedades; sob qual regramento; e por liberação de que órgão instância ou ente?" (ABICALIL, 2012, p. 32). Essa política só se efetivará enquanto compromisso político dos entes federados com a promoção de uma educação de qualidade.

Nesse sentido, Almeida Júnior (2014) reitera a centralidade do MEC na construção do SNE:

> A construção deste modelo deve ser dialógica e aí está o papel do MEC neste cenário: coordenar o esforço nacional de pactuação em busca do equilíbrio, porque sem um alinhamento mínimo de ideias fundantes do sistema não será possível evitar a dispersão. (ALMEIDA JÚNIOR *et al*., 2014, p. 111).

Os objetivos esperados com a criação da SASE era o fortalecimento da articulação entre o MEC, as instituições educativas, os movimentos sociais e os sistemas de ensino para que todos os esforços orientassem a cooperação federativa e a formatação do Sistema Nacional de Educação, como destacou o ex-Secretário Arnóbio Marques:

> Esperamos que a criação da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino [...] possam convergir para fortalecer a necessária articulação entre o MEC, as instituições educativas, os movimentos sociais e os sistemas de enisno neste processo que desejamos ver frutificar com a construção de acordos sucessivos em torno dos princípios constitucionais. A construção coletiva de procedimentos e processos de trabalho, debate e participação certamente aglutinarão esforços fundamentais para a estruturação da cooperação federativa e consequentemente, de formatação do Sistema Nacional de Educação. (ALMEIDA JÚNIOR *et al*., 2014, p. 124).

A atuação da SASE/MEC foi publicizada nos Relatórios de Gestão, demonstrando sua responsabilidade pela assistência técnica aos municípios no processo de monitoramento e avaliação dos planos de educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Após a aprovação do PNE 2014-2024, as atividades da SASE se concentraram na estruturação de rede de apoio técnico composta por avaliadores educacionais para fomentar a construção dos planos estaduais e municipais em consonância com o PNE. Em 2015, a SASE acompanhou o processo de elaboração de metas e estratégias dos planos estaduais e municipais de educação, concedendo assistência técnica à sua elaboração, monitoramento e avaliação.

Os relatórios da SASE de 2011, 2012 e 2013 se apresentam detalhados e contam com planejamento estratégico minucioso das ações da Secretaria. Como mencionado em relação à SEB, a partir de 2014, os relatórios de gestão das Secretarias vinculadas ao MEC foram consolidados em um só documento, o "Relatório de Gestão de Consolidado – Prestação de Contas Ordinária Anual". As atividades da SASE estão sintetizadas no Quadro 15:

Quadro 15 - Relatórios de Gestão da SASE/MEC

Ano/ Secretário	Atividades desenvolvidas
2011 Carlos Augusto Abicalil	- Acompanhamento da tramitação do PNE 2014-2024; - Seminários Regionais com Conselhos e Fóruns de Educação; - Levantamentos de informações: consórcios educacionais; gratuidade; planos de carreira; conselhos; legislações federais, estaduais e municipais; - Participação em grupos de trabalho e reuniões sobre o Pronatec, Política Nacional de Formação inicial e continuada dos profissionais da educação; - Diálogo formativo com o INEP, entidades da comunidade educacional e entes federativos; - Parecerias com a ANPAE, UNCME, ANFOPE e Comissão Permanente sobre Regime de Colaboração; - Participação na elaboração do PPA 2012-2015; - Realização do Seminário Plurianual 2012-2015; - Assessoria à elaboração/adequação dos planos estaduais e municipais de educação; - Assistência técnica para a implantação do Piso Salarial Nacional do Magistério. - Levantamento de dados sobre a situação dos entes federados, em relação às metas do PNE; - Capacitação de técnicos que atuarão na assessoria aos estados/municípios na elaboração de seus planos estaduais e municipais; - Participação em reuniões e audiências públicas para a discussão sobre a valorização dos profissionais da educação, o PSPN, planos de carreira, diretrizes para a política nacional de formação dos funcionários de escola e o censo escolar (BRASIL, 2011c).
2012 Arnóbio Marques de Almeida Júnior	- Aperfeiçoamento do regime de colaboração e construção de uma proposta de SNE; - Pactuação e articulação com gestores e demais profissionais da educação para adoção de estratégias de planejamento e medidas governamentais necessárias ao atingimento das metas previstas no PNE; -Articulação entre os entes federativos para pactuar a elaboração/adequação dos planos; - Preparação, junto com CONSED e UNDIME, de material orientador e de apoio para a elaboração ou adequação dos planos de educação; - Disponibilização dos dados sobre a situação dos entes federados, em relação às metas do PNE e a trajetória necessária para sua contribuição ao cumprimento das metas até o final da vigência do plano; - Capacitação dos técnicos que atuarão na assessoria aos estados/municípios; - Acompanhamento da discussão do PL nº 8.035/2010[132] e seus substitutivos no Congresso Nacional; - Participação em conselhos, comissões e comitês que representam espaços de pactuação de compromissos de gestores de diferentes esferas de gestão para a melhoria da qualidade da educação básica. - Apoio e fomento às ações de articulação entre os sistemas de ensino por meio de planos regionais de educação desenvolvendo e disseminando metodologia (s) de construção de arranjos territoriais de desenvolvimento da educação (ADE) e através de assistência técnica para a elaboração/adequação, monitoramento e avaliação; - Construção de critérios para estabelecer padrões mínimos de condições materiais adequados às diferentes etapas de ensino e características locais;

[132] PL nº 8.035/2010 transformado na Lei Ordinária nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024).

	- Construção de critérios para adequar a gestão de sistemas ou redes de ensino compatíveis com seu tamanho e complexidade (BRASIL, 2012b).
2013 Arnóbio Marques de Almeida Júnior	- Desenvolvimento de ações para aperfeiçoar o regime de colaboração entre os entes federados; - Criação de portal eletrônico contendo orientações sobre cada uma das metas do PNE; - Elaboração de materiais e assistência técnica em parceria com UNDIMEs Estaduais e Secretarias Estaduais de Educação (SEE) para orientação sobre elaboração ou ajuste no plano de educação e planos de carreira e remuneração; - Participação nas conferências municipais/intermunicipais da CONAE 2014; - Promoção e participação em espaços de diálogos com entidades nacionais representativas: UNCME, FNCE, UNDIME, CONSED, ANFOPE, ANPAE, ANPED, CNTE, CAF; - Realização de pesquisa e disseminação de resultados sobre a implantação de sistemas. - Aperfeiçoamento do Regime de Colaboração e construção de uma proposta de SNE; - Pactuação e articulação com gestores e demais profissionais da educação para adoção de estratégias de planejamento e medidas governamentais necessárias ao atingimento das metas previstas no PNE; - Articulação com os entes federativos para pactuar a elaboração/adequação dos planos; - Disponibilização dos dados sobre situação dos entes federados, em relação às metas do PNE e a trajetória necessária para sua contribuição ao cumprimento das metas até o final da vigência do plano; - Capacitação dos técnicos que atuarão na assessoria aos estados/municípios; - Acompanhamento da discussão do PLC nº 103/2012 (PL nº 8.035/2010) e seus substitutivos no Congresso Nacional; - Participação em conselhos, comissões e comitês que representam espaços de pactuação de compromissos de gestores de diferentes esferas de gestão para a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2013e).
2014 Arnóbio Marques de Almeida Júnior	O Relatório de Gestão Consolidado de 2014 especifica apenas, em relação à SASE, que, no último trimestre, foram realizados 9.358 atendimentos por telefone e 1.053 via sistema Fale Conosco, totalizando 10.411 atendimentos, sendo o índice de satisfação em 92% para o serviço e 94% em relação ao atendimento pelo operador. E ainda, apresenta a atuação da SASE na intensificação dos debates sobre a instituição do SNE (BRASIL, 2014b).
2015 Arnóbio Marques de Almeida Júnior	O Relatório de 2015 menciona que as ações do MEC são direcionadas a partir do PNE, Plano Plurianual (PPA) e Planejamento Estratégico Institucional (PEI). Neste sentido, é possível destacar no Relatório Consolidado de 2015 objetivos e metas relacionados à SASE: "Objetivo 0597: Promover, em articulação com os sistemas de ensino estaduais e municipais, a valorização dos profissionais da educação, apoiando e estimulando a formação inicial e continuada, a estruturação de planos de carreira e remuneração, a atenção à saúde e à integridade e as relações democráticas de trabalho" (BRASIL, 2016c, p. 32). "Meta: Apoiar a instituição do SNE, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para a efetivação das diretrizes, metas e estratégias do PNE" (BRASIL, 2016c, p. 54). "Meta: Apoiar os entes federados na elaboração ou adequação de planos de educação alinhados ao PNE, bem como na implementação de iniciativas de cooperação e colaboração entre os sistemas de ensino" (BRASIL, 2016c, p. 55). - A SASE lançou em maio de 2015 o portal "Construindo Políticas de Valorização dos Profissionais da Educação Básica" (http://planodecarreira.mec.gov.br). Este Portal oferece um conjunto de informações sobre legislação e conceitos que

	tratam sobre valorização profissional, como também ferramentas que contribuem para processos de adequação/elaboração de planos de carreira e remuneração, com ênfase nas seguintes dimensões: elaboração de projeção das receitas vinculadas para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino; cálculo das despesas com profissionais em exercício de docência e fora do exercício da docência e relação entre horas docentes necessárias e horas docentes contratadas (BRASIL, 2018d, p. 249).
2016 Arnóbio Marques de Almeida Júnior (09/03/2012 a 12/05/2016) Walisson Maurício de Pinho Araújo - interino (13/05 a 01/06/2016) Ivone Costa de Oliveira - interino (01 a 11/07/2016) Regina Alcântara de Assis (12/07/2016)	O Relatório reitera como competências da SASE: "[...] estimular a ampliação do regime de cooperação entre os entes federativos e apoiar o desenvolvimento de ações para a criação de um Sistema Nacional de Educação; assistir o Distrito Federal, os Estados e os Municípios na elaboração, adequação, monitoramento e avaliação democrática de seus planos de educação; promover a articulação e a pactuação entre os sistemas de ensino; e assistir os Estados e os Municípios na promoção de políticas de valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2017b, p. 19). A SASE apoiou o trabalho das Redes de Assistência Técnica "[...] com a concessão de passagens e diárias para os avaliadores realizarem as formações programadas em seus referidos polos [...] desenvolveu estudos, análises estatísticas e promoveu, experimentalmente, a criação de Territórios de Cooperação Educacional nas regiões do Xingu e Tapajós (12 e 7 municípios, respectivamente). Além disso, coordenou o Grupo de Trabalho para 'elaborar estudos sobre a implementação de regime de colaboração mediante Arranjos de Desenvolvimento da Educação' em vista do Parecer CNE/CEB nº 09, de 2011 e da Resolução CNE/CEB nº 01, de 2012. As ações de fomento à cooperação federativa totalizaram 25 reuniões no ano de 2016 (BRASIL, 2017b, p. 109). A SASE apoiou o trabalho das Redes de Assistência Técnica "[...] com a concessão de passagens e diárias para os avaliadores realizarem as formações programadas em seus referidos polos [...] desenvolveu estudos, análises estatísticas e promoveu, experimentalmente, a criação de Territórios de Cooperação Educacional nas regiões do Xingu e Tapajós (12 e 7 municípios, respectivamente). Além disso, coordenou o Grupo Trabalho para 'elaborar estudos sobre a implementação de regime de colaboração mediante Arranjos de Desenvolvimento da Educação' em vista do Parecer CNE/CEB nº 09, de 2011 e da Resolução CNE/CEB nº 01, de 2012. As ações de fomento à cooperação federativa totalizaram 25 reuniões no ano de 2016" (BRASIL, 2017b, p. 109). Durante o ano de 2016, a SASE "[...] firmou parcerias com o FNDE com o objetivo de implementar as redes de apoio técnico, formadas por avaliadores educacionais, que atuam junto aos entes federados, prestando assistência técnica para o monitoramento dos planos de educação, assim como, na elaboração e adequação dos planos de carreira e remuneração" (BRASIL, 2017b, p. 139). Foram realizados 9.218 atendimentos por telefone e 432 pelo sistema Fale Conosco, totalizando 9.50 atendimentos, com a satisfação de 86, 03% e de 89,47% de satisfação para o atendimento do operador (BRASIL, 2017b, p. 195). A SASE manteve, no site "PNE em Movimento", as informações atualizadas sobre processos de elaboração, adequação, monitoramento e avaliação das ações realizadas em cumprimento aos dispositivos do PNE e ainda lançou em maio de 2015 o portal "Construindo Políticas de Valorização dos Profissionais da Educação Básica" (BRASIL, 2017b).
2017 Regina Alcântara de Assis (12/7/2016 a	O Relatório traz alguns dados alcançados pelos estados e municípios em relação ao cumprimento das metas do PNE 2014-2024: - Número de planos de educação estaduais, distrital e municipais sancionados: 5.566. - Percentual de Estados que declaram cumprir integralmente a lei do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Lei nº 11.738/2008): 44,44% para 62,96%.

28/3/2017) Cargo Vago (29/3/2017 a 14/8/2017) Marcos Silva Ozorio (A partir de 15/8/2017)	- Percentual de Estados que declaram possuir planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica: 59,25% para 62,96%. - Percentual de Municípios que declaram cumprir integralmente a lei do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Lei nº 11.738/2008): 23,25% para 47,18%. - Percentual de Municípios que declaram possuir planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica: 33,32% para 71,02%. - Foram realizados 7.751 atendimentos por telefone; 311 pelo sistema Fale Conosco, totalizando 8.062 atendimentos. O índice de satisfação com os serviços atingiu a marca de 84,97% e, no que tange apenas ao próprio atendimento pelo operador, a satisfação foi de 84,19% (BRASIL, 2018d, p. 39).
2018 Marcos Silva Ozorio	O documento menciona estratégias, programas e projetos para o alcance de metas do PNE. Nos momentos em que trata da formação e valorização dos profissionais da educação, o documento refere-se exclusivamente aos profissionais docentes: "A formação iniciada em outubro de 2017 foi finalizada em 2018, contando com 595 mil vagas ofertadas em 2017 e contabilizando um total de 319.543 profissionais da educação básica capacitados em 2018" – sobre a formação para o PNAIC (BRASIL, 2019b, p. 29). Na seção intitulada "Formação e valorização dos profissionais da educação", o documento menciona a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2019b, p. 32).
2019	Extinção da SASE pelo Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019.

Fonte: Elaboração própria, com base nos Relatórios de Gestão da SASE (2012; 2013; 2014) e Relatórios de Gestão Consolidados do MEC (2015; 2016; 2017; 2018; 2019).

Todos os esforços da SASE sistematizados no quadro acima demonstram que, na gestão de Carlos Abicalil, as primeiras ações foram direcionadas para a estruturação da SASE, para o acompanhamento da tramitação do PNE, para a capacitação dos técnicos daquela Secretaria, para o assessoramento quanto à elaboração dos PEEs, para o diálogo com as entidades científicas e para a participação em reuniões e audiências públicas sobre a valorização dos profissionais da educação. As ações do secretário Arnóbio Marques deram sequência às ações da gestão anterior, tanto para a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação quanto para a manutenção da agenda de instituição do SNE, não havendo descontinuidade ou ruptura nesse processo de transição. A partir de 2013, tem início a construção efetiva de uma proposta de SNE. Entre debates, reuniões, seminários e publicações sobre o SNE, não foram estabelecidas as responsabilidades, as instâncias de pactuação federativa e proposta de CAQ e CAQi que delineassem o desenho do SNE.

Assim, a SASE trabalhou arduamente para a instituição do SNE, sua principal atribuição, no que diz respeito à "[...] tarefa de estimular e ampliar a cooperação federativa e a colaboração entre e com os sistemas de ensino" (NOGUEIRA, 2016, p. 1), que não foi concluída face a extinção da Secretaria. A SASE,

> antes de tudo, expressou o reconhecimento da ausência objetiva de um Sistema Nacional de Educação, apontou a complexidade das relações federativas no contexto da Constituição de 1988, sistematizou sua herança histórica, pautou o debate com os organismos nacionais de representação dos sistemas de ensino tanto no âmbito das secretarias de estado e distrital e das secretarias municipais quanto no âmbito dos conselhos de educação nos três níveis de governo, realizou mesas nacionais de diálogo, instituiu grupo de especialistas, buscou conhecimento específico em organismos dedicados ao debate federativo, políticas públicas demandantes de ação interfederativa, consórcios, experiências presentes na sociedade civil, instituições dedicadas à ação colaborativa e cooperativa com o poder público em políticas sociais, acompanhamento de proposições legislativas em tramitação no congresso nacional, realçando o debate nas CONAES em todas as suas etapas de discussão e deliberação. (S2-SASE, 2020).

O debate sobre a instituição do SNE foi norteado pelas reflexões dos professores Luiz Dourado, Jamil Cury, Carlos Abicalil, Romualdo Portela e Maria Beatriz Luce, sendo disponibilizados

> [...] documentos conceituais que foram discutidos em diferentes fóruns, com diferentes setores da sociedade, em todo o território nacional, com o objetivo de construir consensos sucessivos sobre os principais pilares do futuro sistema a ser desenhado. Paralelamente, por meio do chamado GT/ADE, avançamos na construção do conceito do território como espaço de concretização do direito constitucional, aproximando este conceito da agenda instituinte do SNE. (S1-SASE, 2019).

A Secretaria também foi responsável pela implantação da Rede de Assistência Técnica na elaboração dos Planos Estaduais de Educação e pela manutenção do Portal "PNE em Movimento", disponibilizando publicações[133] para assessoramento das comissões de estruturação dos planos estaduais e municipais de educação; mapa com situação dos planos nas unidades da federação, sendo possível fazer *download* dos planos e consultar contato de

[133] Na página estão disponíveis os seguintes títulos sobre a elaboração ou adequação dos planos subnacionais de educação: "Planejando a próxima década – alinhando os planos de educação", "Planejando a próxima década – conhecendo as 20 metas do PNE", "O Plano Municipal de Educação – caderno de orientações". Sobre o monitoramento e avaliação dos planos subnacionais de educação: "Modelo de relatório de monitoramento e avaliação dos planos de educação", "Ficha de monitoramento e avaliação dos PEEs", "Ficha de monitoramento e avaliação dos PMEs", "Pesquisa sobre organização da demanda por creche" 1 e 2, "Estudo sobre forma de disponibilização de dados e indicadores municipais para monitoramento e avaliação dos PMEs 2015/2025", Relatórios do 1º e 2º Ciclos de Monitoramento do PNE", "PNE: linha de base", "Orientações, passo a passo, de utilização de dois mecanismos para monitoramento e avaliação dos Planos de Educação: audiências públicas e conferências", "Indicadores Educacionais para mensurar a evolução no cumprimento das metas do PME, de acordo com o PNE 2014-2024", "PNE em movimento – caderno de orientações para o monitoramento e avaliação dos PMEs".

coordenadores estaduais. Sua maior contribuição consistiu na assistência técnica para a implementação do Piso Salarial Profissional Nacional - PSPN (NOGUEIRA, 2016).

Em conformidade com a metodologia adotada nesta pesquisa, foram encaminhados quatro questionários para secretários da SASE/MEC, dos quais dois retornaram respondidos. Os participantes serão nomeados como Secretário 1 (S1-SASE) e Secretário 2 (S2-SASE). De acordo com S2-SASE, a primeira ação da SASE foi "[...] conceber a nova secretaria com seus objetivos, funções específicas, diretorias e coordenações temáticas, entre as quais a que respondeu pela valorização dos profissionais da educação, em sintonia com a extensão do conceito legal" (S2-SASE, 2020). No tocante à formação dos funcionários da educação, as ações da SASE foram empreendidas no sentido de

> Recuperar a memória institucional desde a assinatura do Acordo Nacional derivado da Conferência Nacional de Educação para Todos, organizar o diálogo nacional e as mesas interinstitucionais MEC-CONSED-UNDIME-CNTE, levantar as iniciativas em curso nos estados e municípios com o apoio do MEC, desenhar a plataforma de apoio à formação inicial e continuada dos profissionais da educação pública básica, incidir na formatação do PRONATEC, articular a ação coordenada no âmbito do PROFUNCIONARIO, incidir propositivamente nos planos estaduais e municipais de educação através da formação das equipes de assessoramento técnico financiadas pelo governo federal. (S2-SASE, 2020).

Quanto ao apoio técnico para a elaboração ou adequação dos planos de educação no que diz respeito à política de formação para os funcionários da educação, S2-SASE afirma que "era pauta obrigatória e permanente nas ações de assessoramento técnico", tendo em vista todas as outras ações desenvolvidas nesse sentido:

> Além da construção das CONAES e da realização de mesas interinstitucionais já mencionadas, a inserção na política nacional de formação, a incidência sobre o debate no âmbito do Conselho Nacional de Educação, na CAPES - política nacional de formação e comitês estaduais, no FNDE, junto à SETEC/MEC e o acompanhamento permanente e sistemático da proposição do PNE no congresso foram elementos importantes para tanto. (S2-SASE, 2020).

A SASE atuou na participação de grupos de trabalho e comitês internos junto à SEB, SECADI, SETEC, SESU, INEP e FNDE, no fortalecimento das políticas de formação para os profissionais da educação (S1-SASE, 2019). A SASE trabalhou de forma mais articulada à SETEC, responsável direta pela política de formação para os funcionários da educação, bem como orientou a rede de assessoria sobre a valorização profissional de acordo com a meta 18 do PNE 2014-2024 (S1-SASE, 2019). Diante de todos os esforços da SASE e da

descontinuidade ou materialização insuficiente de certas políticas educacionais, o S1-SASE conclui:

> É importante reafirmar mais uma vez nossas teses: a ausência de um Sistema Nacional de Educação (SNE) até os dias atuais tem resultado em graves fragilidades para a política pública educacional. Sem o Sistema, as ações não produzem resultados capazes de assegurar o direito constitucional com qualidade e as lacunas se concretizam em iniquidade. Isso contradiz o princípio constitucional e afronta a cidadania e os direitos humanos. (S1-SASE, 2019).

Para os Secretários, a extinção da SASE em 21 de fevereiro de 2019, pelo Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019, representou um duro golpe para a instituição do SNE e para a valorização profissional, sinalizando "o baixíssimo valor que o MEC dá ao pacto federativo e à colaboração entre os sistemas de ensino" (S1-SASE, 2019). Também "um recuo absoluto e radical na efetivação do Sistema Nacional de Educação e na ação constitucional da União como coordenador de um dever nacional por cumprir" (S2-SASE, 2020). Uma rápida medida efetivada logo nos dois primeiros dois meses pelo Governo assumido para o pleito (2019-2022) que, somada a outros projetos e programas apresentados, como Escola sem Partido, Programa Nacional de Escola Cívico-Militar, *Homeschooling*, Future-se, demonstra um "movimento de inflexão" (FREITAS, 2018) para "descontruir muita coisa no Brasil"[134] (MENDONÇA, 2019).

Trata-se da implantação de projetos e programas que se constituem em "[...] estratégias postas e marcha por uma 'nova direita' que não hesitou em usar recursos que julgávamos superados nos domínios da democracia liberal" (FREITAS, 2018, p. 15). Representa a destruição dos direitos e conquistas alcançados no campo educacional nos dois últimos governos que antecederam o golpe de 2016, bem como do projeto educacional que estava em curso - inclusivo, democrático, com vista à universalização do acesso à educação obrigatória como direito inalienável -, conforme demonstrado nos relatórios de gestão, nas audiências públicas e nos documentos legais e institucionais analisados.

Segundo Freitas (2018), este cenário de redução de direitos sociais e de tendência à privatização da educação a partir de sua oferta por meio de *vouchers* como estratégia para a melhoria da qualidade, não é exclusivo do Brasil, pois as forças políticas da nova direita ganharam força em vários países. Assim, as propostas da nova direita para elevar a qualidade

[134] Manchete do Jornal O Globo: "Antes de construir é preciso 'desconstruir muita coisa' no Brasil, diz Bolsonaro nos EUA. Em jantar com expoentes da direita, presidente afirma que país 'caminhava para o comunismo': 'Eu sempre sonhei em libertar o Brasil da ideologia nefasta de esquerda'" (MENDONÇA, 2019, p. 1, grifos do autor).

da educação consistem na terceirização das escolas e no pagamento com *vouchers*[135], considerando-se que a qualidade da educação é mercadoria que pode ser comprada; na inexistência de um sistema público de educação; na criação de ferramentas de aferição e certificação da qualidade, de modo que sua política educacional

> [...] advém de sua própria natureza fluida e multifacetada, abrangendo diferentes temáticas educacionais de forma interativa, movendo-se em uma massa de dados quantitativos que procura dar legitimidade a uma série de 'receitas' práticas aparentemente isoladas. (FREITAS, 2018, p. 35-36).

Assim, a extinção da SASE evidencia um movimento para a instituição de um outro projeto educacional, com o estabelecimento de estratégias que visam à desarticulação dos sistemas de ensino, à descriminalização e regulamentação da educação domiciliar e ao desprezo aos desafios educacionais definidos pela sociedade brasileira no PNE 2014-2024. Estratégias que não coadunam com as atribuições para as quais a SASE foi criada, o que explica sua extinção.

3.6.4 A CNTE

A atuação em defesa da educação pública, gratuita e pela valorização de seus profissionais consolidou o protagonismo representativo da CNTE ao longo de sua história. As participações em debates e audiências públicas[136] na Câmara e Senado Federal sinalizam os caminhos de representação da entidade e demonstram que os aspectos basilares do plano de lutas, desde sua criação, se mantiveram em sua agenda. Esse posicionamento da CNTE revela que

---

[135] "A ideia dos *vouchers* usada para manter processos de segregação racial nos anos 1950 foi vendida pelo neoliberalismo como 'direito democrático dos pais a escolher a escola de seus filhos', mais tarde remasterizado também como o 'direito dos pobres de escolher estudar nas mesmas escolas particulares que os ricos frequentam'. [...] a experiência mostrou que esta proposta continuou seu caminho original de amplificar a segregação das escolas (não só por raça, mas por gênero e nível socioeconômico), criando trilhas' que escolhem os estudantes segundo o dinheiro que carregam no bolso: uma elite (branca e mais rica) estuda em escola privada e quando necessário tem os v*ouchers* para pagá-la com dinheiro público; uma classe média branca estuda em escolas privadas de menor custou ou públicas terceirizadas e pode também pagá-las com *voucher*, adicionando algum pagamento extra; e os muito pobres (e negros) continuam estudando nas escolas públicas que sobreviveram à privatização, ou nas terceirizadas de baixa qualidade" (FREITAS, 2018, p. 18, grifos do autor).

[136] À frente das discussões travadas no Senado e Câmara e dos movimentos encampados em defesa da educação e de seus profissionais, atuaram os presidentes da CNTE: Roberto Felício (1989-1991, 1991-1993); Horácio Reis (1993-1995); Carlos Abicalil (1995-1997, 1997-1999, 1999-2002); Juçara Dutra Vieira (2002-2005, 2005-2008); Roberto Franklin de Leão (2008-2011, 2011-2014, 2014-2017); Heleno Manoel Gomes Araújo Filho (2017-2021).

> [...] o sindicato não é esta ou aquela definição do sindicato: o sindicato *se torna* uma determinada definição, ou seja, assume uma determinada figura histórica na medida em que as forças e as vontades operárias que o constituem lhe imprimem uma específica orientação e põem como meta da sua ação o objetivo que foi afirmado na definição. (GRAMSCI, 2004a, p. 367, grifo do autor).

Alguns líderes da CNTE foram eleitos deputados, senadores ou, ainda, ocuparam cargos estratégicos no Governo, mobilizando algumas lutas em defesa da educação, iniciadas na década de 1980. As audiências públicas analisadas demonstram a mobilização e o envolvimento da CNTE[137] no debate em defesa da educação pública, gratuita, democrática, de qualidade e da valorização dos profissionais da educação e revelam a

> [...] disputa entre dois projetos de economia, de educação, de sociedade e de política manifesta-se diretamente nas políticas educacionais. De um lado, os capitalistas rentistas que buscam sangrar o País de todos os seus recursos, sem se importar com a maioria da população e com os serviços de que ela necessita. Do outro lado, aqueles que pensam um mundo mais justo e democrático. (ARAÚJO FILHO; FERREIRA, 2020, p. 745).

Para Noronha (2009), em todo o processo de conquistas para a valorização dos profissionais da educação,

> [...] a atuação da CNTE foi fundamental. Ela lutou contra a reforma previdenciária de FHC, sob a presidência de Carlos Abicalil (1995-2002); esteve presente na conquista do Fundeb, quando presidia a entidade Juçara Dutra Vieira (2002-2008); e, mais recentemente (na transição entre os mandatos de Juçara Dutra Vieira e Roberto Franklin de Leão, [...], quando se conquistou a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional.
> Muitos dos protagonistas que hoje atuam no Congresso Nacional, na Câmara dos Deputados, no Senado Federal e no Executivo Federal (MEC) elaboraram junto, com os movimentos sociais, propostas que vieram a se materializar nas leis federais, que significam avanços efetivos na educação nacional. (NORONHA, 2009, p. 367).

Os debates na Câmara e Senado Federal estreitaram o diálogo com o MEC, sob o comando do Ministro Fernando Haddad, com as secretarias Setec, Sase, Inep e Capes e com entidades da sociedade civil Sinasefe, Ubes, Une, Undime, Anfope, Consed, Anpae e Anped acerca das pautas da agenda educacional. A perspectiva expressa nessas discussões tem como

[137] A entidade recebeu o Prêmio Darcy Ribeiro, em 25 de fevereiro de 2005. O prêmio foi instituído em 1998 e regulamentado em 2000 e consiste na concessão de diploma de menção honrosa e outorga de medalha com a efígie do homenageado a três pessoas e/ou entidades, cujos trabalhos ou ações mereceram especial destaque na defesa e promoção da Educação no Brasil. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/premiodarcy

horizonte maior a abrangência no atendimento dos diferentes níveis e etapas da educação pública, gratuita e de qualidade social. Para isso, o debate se abre para questões, como a educação profissional, a inclusão dos educandos com deficiência, a ampliação da jornada escolar e a implantação de um fundo permanente para a educação básica (SENADO FEDERAL, 2019; CÂMARA FEDERAL, 2019).

O Quadro 16 registra a participação da CNTE nas audiências públicas do Senado Federal:

Quadro 16 - Participação da CNTE em audiências públicas no Senado Federal

Requerimento da Comissão de Educação, Cultura e Esporte **Data**	**Ementa**
Req. 20/2011[138] **26/04/2011**	Balanço do PNE (2001-2010) e as perspectivas para o próximo PNE (2011-2020). Participação: Exmo. Sr. Fernando Haddad, Ministro da Educação; Sr. Roberto Franklin de Leão, Presidente da CNTE; Sr. Célio Cunha, Assessor Especial para a área de Educação da UNESCO; Senador Cristovam Buarque e Senadora Marinor Brito.
Req. 61/2011 **27/09/2011**	Instrução sobre a votação do Projeto de Lei da Câmara nº 78 de 2011, que institui o PRONATEC. Participação: 1. Sr. Franklin Leão, Presidente da CNTE; 2. Sr. Silvio de Jesus Rotter, Coordenador Geral do SINASEFE; 3. Sr. Eliezer Moreira Pacheco, Secretário da SETEC/MEC; 4. Representante do Sistema S; 5. Sr. Yann Evanovick, Presidente da UBES.
RCE 35/2013 **02/07/2013**	Debate sobre o PLS 194, de 2012, de autoria da Senadora Ângela Portela e relatoria do Senador Luiz Henrique, que "Altera a Lei nº 11.977, de 7 de julho de 2009, que dispõe sobre o Programa Minha Casa, Minha Vida, para condicionar o pagamento das parcelas do financiamento pelos beneficiários ao credenciamento de escola pública de educação infantil e de ensino fundamental no respectivo conjunto habitacional". Participação: 1.Representante da UNDIME; 2.Representante da CNTE; 3.Representante da SASE.
RCE 41/2013 **06/08/2013**	Instrução sobre a votação do PLS nº 284/2012, de autoria do Senador Blairo Maggi, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Participação: 1) O Sr. Roberto Franklin de Leão, presidente da CNTE; 2) A sra. Cleuza Repulho, presidente da UNDIME; 3) A Sra. Maria Nilene Badeca da Costa, presidente do CONSED; 4) A Sra. Helena C. L. de Freitas, presidente da ANFOPE e 5) O Sr. Romeu Weliton Caputo, Secretário da SEB/MEC.

[138] Estão disponíveis no site do Senado, os registros sobre requerimento para as audiências públicas a partir de 2011 e no site da Câmara, a partir de 2013.

RCE 61/2013 01/10/2013	Instrução sobre o PLC Nº 103, de 2012 que "aprova o PNE e dá outras providências". Participação: UNE; UBES; ANPG; CNE; FNCE; UNCME; CNTE e SBPC.
RCE 67/2013 12/11/2013	Instrução sobre o PLS 518/2009, que altera a Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, para transformar o Ministério da Educação em Ministério da Educação de Base. Participação: 1. Presidente da ANDIFES; 2. Presidente do CONIF; 3. Presidente da CNTE; 4. Representante da FASUBRA; e 5. Representante da UNE.
RCE 06/2014 17/02/2014	Debate sobre o exame nacional para a docência destinada à educação básica a ser aplicado nos futuros processos seletivos para professores. Participação: Sr. José Francisco Soares, Presidente do Inep; Sra. Bernadete Gatti, da Fundação Carlos Chagas; Sr. Roberto Leão – Presidente da CNTE; Sra. Maria Margarida Machado, Presidente da Anped; Sra. Cleuza Repulho, Presidente da Undime.
RCE 46/2014 02/12/2014	Instrução sobre o PLS 255/2014, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, para instituir a escola de tempo integral no ensino fundamental. Participação: Representante da CNTE; Representante do MEC; Representante da UBES; Representante da Undime; Representante da Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Representante do Consed; Representante da Confederação Nacional dos Munícipios.
RCE 61/2015 09/06/2015	Balanço do primeiro ano do PNE para implementação em todos os estados e municípios brasileiros, e realizar um debate sobre como o PNE pode contribuir para se atingir as novas metas para a Educação estabelecidas no Fórum Mundial de Educação 2015. Participação: Daniel Cara, representando a Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Roberto Franklin de Leão, da CNTE; Heleno Araújo; representando o Fórum Nacional de Educação; Binho Marques, representando o MEC; e a Sra. Cleuza Repulho, representando a UNDIME.
RCE 115/2015 24/09/2015	Instrução sobre o Projeto de Lei do Senado nº 255, de 2014, que "altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, para instituir a escola de tempo integral no ensino fundamental". Participação: MEC; INEP; CNTE; Consed; Movimento Todos Pela Educação; Secretário de Educação do Município de Palmas/TO.
RCE 22/2017 11/05/2017	Debate sobre os impactos da Reforma da Previdência na Educação brasileira e a participação dos seguintes convidados: Elenildo Queiroz Santos, presidente Nacional do Diesat; Arthur Esperandéo de Macedo, presidente da Anaceu; Heleno Manoel Gomes Araújo Filho, presidente da CNTE; Antônio Eugênio Cunha, presidente Fenep; Eblin Farage, presidente da Andes; Eduardo Rolim de Oliveira, presidente e diretor do (Proifes); e Carina Vitral, presidente da UNE.
RCE 33/2017 27/06/2017	Lançamento da Conferência Nacional Popular de Educação – CONAPE 2018. Participação na discussão: 1. Heleno Manoel Gomes Araújo Filho – Presidente da CNTE; 2. Andréa Barbosa Gouveia – Presidente da ANPEd; 3.Daniel Cara – Coordenador Geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação; 4.Helena Nader – Presidente da SBPC; 5.Marianna Dias – Presidente da UNE; 6.Gilson Luiz Reis – Coordenador-Geral da CONTEE.

RCE 36/2017 28/06/2017	Lançamento da CONAPE 2018, com a presença dos representantes das seguintes entidades: ANFOPE; ANPAE; ANPED; CNDE; CUT; CEDES; CONTAG; CNTE; CONTEE; CONIF; FASUBRA; FEJA; FORUMDIR; MIEIB; PROIFES; SBPC; UBES; UNE; UBM.
RCE 9/2018 07/03/2018	Debate sobre a formação de professores, participando da discussão: Abilio Afonso Baeta Neves – Presidente da CAPES; Josenilda Maués – Coordenadora do Fórum Nacional dos Coordenadores do PARFOR; Heleno Manoel Gomes Araújo Filho – Presidente da CNTE.
RCE 48/2018 25/06/2018	Debate sobre o Projeto de Lei do Senado Federal – 278 de 2016, que altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, para dispor sobre o apoio aos educandos com deficiência nas instituições de ensino. Convidados: 1- Representante do MEC; 2- Representante do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão; 3- Representante da Comissão Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência – OAB/DF; 4- Representante da CNTE; 5-Representante da Associação de Pais e Amigos dos Autistas do Amapá – AMA; 6- Representante da Associação Brasileira de Autismo, Comportamento e Intervenção – ABRACI/DF; 7- Representante da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE/DF; 8- Representante do Sindicato dos Estabelecimento de Educação Básica do Município do Rio de Janeiro – SINEPE/RJ.
Req. 39/2019 17/04/2019	Ciclo de três debates. Primeira audiência sobre a realidade e as perspectivas de implantação de um novo e permanente fundo de desenvolvimento da educação básica (FUNDEB). Participação de Paulo de Sena Martins, especialista em direito e financiamento da educação, Consultor Legislativo, da área de educação, da Câmara dos Deputados. Para a segunda audiência sobre a complementação da União ao Novo Fundeb, participação: 1. do Ministério da Economia; 2. do Ministério da Educação; 3. dos fóruns regionais de governadores (até dois); e 4. da Confederação Nacional de Municípios (CNM). Para a terceira audiência pública, que terá como tema o Novo Fundeb na perspectiva do Custo-Aluno Qualidade (CAQ), participação de: 1. ao Sr. José Marcelino Rezende Pinto, especialista em financiamento da educação, Professor Titular da Universidade de São Paulo; 2. ao professor Mozart Neves Ramos, ex-conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE), autor da primeira proposta de metodologia para a implementação do CAQ-Inicial submetida ao Ministro de Estado da Educação; 3. a representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); 4. a representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); e 5. a representante do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).
Req. 37/2019 11/04/2019	Lançamento da 20ª Semana Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a ser realizada de 22 a 29 de abril de 2019.
Req. 48/2019 14/05/2019	Lançamento da Semana de Ação Mundial (SAM), coordenada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Participação: 1. Daniel Cara – Coordenador Geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação; 2. Katia Drager Maia – Diretora Executiva da Oxfam Brasil; 3. Heleno Araújo – Presidente da (CNTE); 4. Alessio Costa Lima – Presidente da (Undime); 5. Maria Rebeca Otero Gomes – Coordenadora do Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil.

Req. 65/2019 14/08/2019	Instrução sobre a PEC 6/2019, que modifica o sistema de previdência social. Participação: 1. Paulo Guedes, Ministro da Economia; 2. André Lara Resende, Eduardo Moreira e Ricardo Paes de Barros, economistas; 3. Representante da ANPT e da ANAMATRA; 4. Representante do Instituto Brasileiro de Direito Previdenciário; 5. Representante da ANFIP e do SINAIT; 6. Representante da CNTE; 7. Representante da CUT, da Força Sindical, da UGT, do DIAP e do DIEESE; 8. Representante da CONTAG.
Req. 106/2019 04/11/2019	Instrução sobre o PL 5695/2019, que altera as Leis 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 9.766, de 18 de dezembro de 1998, 11.947, de 16 de junho de 2009 e 10.880, de 9 de junho de 2004, para transferir a cota da União do Salário Educação para Estados e Municípios. Participação: 1. Rodrigo Sergio Dias – Presidente do FNDE/MEC; 2. Andréa Barbosa Gouveia – Presidente da ANPEd; 3. Nalú Farenzena – Presidente da Fineduca; 4. Heleno Araújo – Presidente da CNTE; 5. Daniel Cara – Coordenador Geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.
Req. 107/2019 05/11/2019	Audiência pública sobre o Dia Nacional de Mobilização pelo Novo Fundeb, coordenada pela CNTE. Participação: 1. Heleno Araújo – Presidente da CNTE; 2. Adércia Bezerra Hostin dos Santos – Coordenadora Executiva do Fórum Nacional Popular de Educação; 3. Pedro Gorki – Presidente da UBES; 4. Nalú Farenzena – Presidente da FINEDUCA; 5. Deputada Dorinha Seabra – Relatora da PEC 15/15; 6. Senador Flávio Arns – Relator da PEC 65/19; 7. Fátima Bezerra – Governadora do Estado do Rio Grande do Norte e representante do Fórum dos Governadores do Brasil no debate sobre o Novo Fundeb.
Req. 110/2019 12/11/2019	Audiência pública para debater o PL nº 5695/2019, que altera as Leis 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 9.766, de 18 de dezembro de 1998, 11.947, de 16 de junho de 2009 e 10.880, de 9 de junho de 2004, para transferir a cota da União do Salário Educação para Estados e Municípios. Participação: 1) Representante do Fórum Brasileiro de Soberania e Segurança e Nutrição; 2) Representante da CONTAG; 3) Representante do Conselho de Alimentar; 4) Representante do Conselho Federal de Nutrição; 5) Representante da UNICOPAS; 6) Associação dos Servidores do FNDE; 7) Representante da CNTE; e 8) Representante da FINEDUCA.

Fonte: Elaboração própria, com base nos Requerimentos da Comissão de Educação, Cultura e Esporte (SENADO FEDERAL, 2019)[139].

Além das participações da CNTE em sessões de audiências públicas no Senado Federal, foi localizada a presença da CNTE em 595 sessões de audiências públicas, na sessão de discursos, da página eletrônica da Câmara Federal. Essa participação está relacionada à discussão de temáticas da área da Educação, discriminadas conforme o Quadro 17:

[139] Disponível em: https://legis.senado.leg.br/comissoes/reqs?27&colegiado=47

Quadro 17 - Participação da CNTE em audiências públicas na Câmara Federal

Ano/	Nº[140]	Temáticas abordadas nas reuniões da Comissão de Educação, Cultura e Esportes
1996	9	PEC 233-A (Criação do Fundeb), demanda profissional e o mercado de trabalho.
1997	5	Autonomia das universidades, ensino médio e educação profissional, educação profissionalizante.
1998	1	Discussão sobre PNE.
1999	6	PNE, Violência nas escolas públicas, irregularidades do Fundef.
2000	22	Projeto de Lei nº 1.643/1999, sobre a reserva de vagas para alunos egressos da rede pública de ensino, educação básica no campo, Educação Básica, Fundef e Fundeb, 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto (Painéis: Educação para o Século XXI, Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, Política e Gestão, Educação Infantil, Concepção e Desafios para Século XXI, Financiamento: avaliação e perspectivas, avaliação institucional, Fundef: fiscalização e controle social), PNE: limites e possibilidades.
2001	21	Semana de Ação Global pelo Direito à Educação, 2ª Semana Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública, Acompanhamento e Avaliação da execução do PNE 2001-2011, adoção de medidas e aperfeiçoamento para controle e fiscalização do Fundef, financiamento e autonomia da educação brasileira, universidade pública do Brasil, 2ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto, formação e qualificação dos profissionais da educação, educação média profissional e tecnológica para a inclusão social.
2002	7	Greve dos professores e auxiliares de ensino no DF, CPI destinada à investigação de denúncias de irregularidades, desvios de recursos e finalidades do Fundef, violência nas escolas, regulamentação da profissão de pedagogo e supervisão educacional, Fundef.
2003	28	IV Semana Nacional em Defesa da Educação e Promoção da Educação Pública, Políticas públicas para a juventude, a EaD como forma de democratização do ensino, reforma de previdência, inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, posse da nova diretoria da UNE, Fundef na região Amazônica, "Jovem, Educação e Cultura", plano de cargos e salários dos técnicos-administrativos das instituições federais de ensino, financiamento da educação especial.
2004	17	Políticas implementadas pela Secretaria da Educação Fundamental/MEC, Programa Universidade para Todos e criação de cotas para ingresso na educação superior, Seminário Qualidade da Educação: da escola que temos à escola possível, Políticas públicas para a juventude.
2005	50	VI Semana Nacional em Defesa da Educação e Promoção da Educação Pública, Fundeb, Professor e educação de qualidade: chaves para a inclusão social, IV Conferência Nacional de Educação e Cultura, Seminário Nacional de Conselhos Escolares: participação da sociedade na democratização da escola pública de qualidade, conversão da dívida externa em investimento para a educação, diretrizes nacionais de formação de docentes.
2006	22	Semana de Ação Mundial, Valorização dos profissionais de educação, Custo Aluno Qualidade.
2007	69	VIII Semana Nacional em Defesa da Educação e Promoção da Educação Pública, PAC da educação, Fundeb, Dez anos da LDB, Piso Salarial Profissional Nacional, PDE, PEC 66 (Desvinculação de Receita da União na área da Educação), PL 1.126/2007 e PL 1.088/2007 (contratação de empresas privadas do setor educacional que oferecem formação aos professores, material, apostila e acompanhamento pedagógico com verbas públicas).

[140] Quantidade de participações em debates sobre Educação naquele ano.

2008	51	Defesa do salário-educação, Seminário "200 anos de Ensino Superior no Brasil – A Escola pública pede passagem", Custo-Aluno Qualidade Inicial, Educação de Jovens e Adultos, Fundeb, Programa de capacitação para docência no ensino fundamental, impactos do fator previdenciário, 1ª Conferência Nacional da Educação Brasileira, jornada de tempo integral no ensino fundamental, defesa do Piso Salarial Profissional.
2009	46	PL n. 5.395/2009 sobre a formação de docentes para a educação básica, mobilização em defesa da implementação do piso salarial nacional do magistério da educação básica, PL 4.212/2004 (normas para a educação superior das instituições públicas e privadas), contratação temporária de docentes na área da educação, novas diretrizes para a formação de docentes para a educação básica, Fundeb, extensão tecnológica dos Institutos Federais.
2010	15	Atendimento em tempo integral nas escolas públicas, Ensino Médio Inovador, escola se homofobia, implantação e reestruturação das bibliotecas escolares.
2011	45	12ª Semana Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública, PNE, regime de colaboração federativa, Lei de Responsabilidade Educacional, ampliação da jornada escolar, valorização dos profissionais da educação, impactos na qualidade da educação oriundos da aprovação de 1/3 da jornada de trabalho dos professores para atividades extra sala, educação livre de discriminações, realização da CONAE com vistas à elaboração do novo PNE.
2012	56	*Royalties* de petróleo, 6ª Marcha Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública, Lei de Responsabilidade Educacional, PNE, XIII Semana em Defesa da Educação Pública, implementação do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Campanha Nacional pelo Direito à Educação.
2013	32	ECA, *royalties* do petróleo na valorização dos profissionais da educação, 14ª Semana Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública, Lei de Responsabilidade Educacional, políticas públicas para o livro, a leitura e a biblioteca, reformulação do Ensino Médio, perspectivas para a educação no Brasil, Pronatec, mobilização pelas reivindicações do setor educacional, Piso Nacional dos Professores, Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica, o papel do Supervisor Educacional.
2014	21	Criação do novo PNE, Jornada Integral no Ensino Médio, formação e avaliação docente e institucional, reformulação do Ensino Médio.
2015	5	Violência escolar, regulamentação do PNE e criação do observatório do PNE-Brasil, política de expansão universitária, residência pedagógica para professores da educação básica, política nacional de saúde vocal.
2016	14	Debate sobre o PL nº 7.180/2014 (Escola sem Partido), Fundeb permanente, reforma do ensino médio, responsabilidade dos gestores públicos na promoção da qualidade da educação básica, Sistema Nacional de Educação.
2017	18	PEC n. 15/2015, Escola sem Partido, cenário atual das políticas públicas de educação no campo e perspectivas, 18ª Semana Nacional em Defesa e Promoção da Educação, mudanças na composição e atribuições do FNE e da 3ª CONAE, carreira dos professores, situação atual da ed. Básica no Brasil e perspectivas para o próximo ano, regulamentação do exercício da profissão de Pedagogo, reforma da previdência, violência contra professores.
2018	18	Fundeb, PEC n. 15/2015, teto de gastos e redução no investimento no orçamento do MEC, redução das políticas para educação no campo, sua fiscalização e perspectivas na atual conjuntura, defesa dos direitos das pessoas com deficiência, instituição do Dia Nacional de Defesa da Liberdade na Educação.
2019	15	Fundeb, SNE, Reforma da Previdência, Carreira dos profissionais da educação, gestão democrática, impactos da PEC Emergencial e PEC Mais Brasil, saúde do professor, política nacional de formação dos profissionais da educação no contexto do SNE, valorização dos profissionais da educação, regulamentação da cooperação

		federativa e a instituição do SNE, contingenciamento dos recursos da educação, PEC n. 15/2015, 20ª Semana em Defesa e Promoção da Educação Pública.

Fonte: Elaboração própria, com base nos registros dos discursos do site da Câmara Federal (CÂMARA FEDERAL, 2019)[141].

Os Quadros 16 e 17 sinalizam a ampla solicitação e participação da CNTE no Senado e Câmara Federal nos debates atinentes à educação pública no Brasil, sobretudo, acerca do enfrentamento dos desafios para a democratização dos diferentes níveis de ensino com qualidade social, para a garantia de financiamento da educação pública e a valorização de seus profissionais.

Na Câmara Federal, os debates da agenda educacional ampliaram a defesa das ações afirmativas, das cotas para o acesso ao ensino superior, do Programa Universidade para Todos (ProUni), de políticas para a juventude, para a educação de jovens e adultos, para a valorização dos profissionais da educação. Também se discutiu o piso salarial profissional nacional, o Fundeb, o contingenciamento dos recursos para a educação, o plano nacional de educação, a lei de responsabilidade educacional, o sistema nacional de educação (CÂMARA FEDERAL, 2019).

No Quadro 17, nota-se que a partir dos anos 2000 se intensifica a presença da CNTE nos debates da Câmara Federal, de modo que os anos com maior incidência de participação da entidade decorre da inauguração do debate sobre uma nova condição a ser ofertada, como por exemplo, a educação integral, ou sobre aspecto a ser reexaminado em função da terminalidade de seu período de vigência, como é o caso da recorrência de debates sobre a construção de um novo PNE ou sobre o Fundef e Fundeb.

3.6.5 As entidades em debate

Os debates na Câmara e Senado Federal estreitaram o diálogo entre as entidades, alinhando, unificando e fortalecendo a luta pela agenda educacional brasileira. No tocante à construção da política nacional de formação para os funcionários da educação, os discursos[142] nas reuniões da Câmara Federal revelam as disputas pela oferta de formação para a categoria. Na grande maioria, os debates que tratam dos profissionais da educação fazem referência apenas à categoria docente. Todavia, as reuniões destacadas, a seguir, algumas anteriores à Lei

[141] Disponível em: https://www.camara.leg.br

[142] Disponível em: https://camara.leg.br/busca-portal?contextoBusca=BuscaGeral&pagina=1&order=relevancia&abaEspecifica=false&q=forma%C3%A7%C3%A3o%20dos%20funcion%C3%A1rios%20de%20escola%20cnte

nº 12.014/2009 (BRASIL, 2009a), reiteram a concepção de que todos os trabalhadores que atuam no contexto escolar são profissionais da educação. Esses registros confirmam, portanto, que o debate a esse respeito já estava instalado e contribuíram para a proposição do PL nº 507/2003. De igual modo, as discussões avançam na compreensão da necessidade de profissionalização de todos os profissionais para a melhoria da qualidade da educação.

A Reunião 001140/00, de 23/11/2000, da 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto, ocorreu sob a forma de painel, intitulado "Formação e valorização dos profissionais da educação", e teve como expositores: Maria Teresa Leitão de Mello - Representante da CNTE; Lêda Scheibe - Representante da Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação; Timothy Ireland - Representante da Universidade Federal da Paraíba/Undime; Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira - Secretária de Educação do Estado de Goiás e Membro do Consed; Walter K. Takemoto - Representante do MEC; Merion Bordas - Representante do Fórum de Diretores de Faculdades e Centros de Educação (BRASIL, 2000a).

Há que se destacar nesta seção, a participação de Ireland (Undime) ao considerar que "[...] os conceitos de formação e valorização não são autônomos: a formação é, frequentemente, forma de valorizar o profissional" (BRASIL, 2000a, p. 4). Anterior à tramitação do PL nº 507/2003, Ireland traz à discussão a formação de todos os profissionais da educação, de todos os que atuam no contexto escolar:

> Precisa ser dito também que, quando falo na formação e na valorização do profissional em educação, não me estou referindo apenas ao professor ou à professora, mas a todos os profissionais que prestam serviços no campo da educação: supervisores, orientadores, merendeiras, vigias, psicólogos escolares, assistentes sociais etc. - todos precisam ser valorizados, se pretendemos um ensino de qualidade, e todos precisam ter acesso ao processo de formação continuada, se acreditamos que a aprendizagem é um processo que acompanha a vida toda, principalmente a vida do profissional em educação. Ao se discutir a importância da formação e valorização do profissional, não se pode cair no equívoco de considerar que os profissionais da educação[143] são os únicos responsáveis pela aprendizagem dos seus alunos. (BRASIL, 2000a, p. 4).

Durante esta mesma 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto, o painel "PNE: limites e possibilidades", Reunião 001159/2000, de 24/11/2000, apresentou como expositores Júlio César Soares da Silva - Representante da CNTE; Célio da Cunha -

[143] Naquele contexto, o termo profissionais da educação referia-se aos profissionais do magistério, aos professores e aos então chamados pela Lei nº 3.692, de 1971, "especialistas em educação". Só com a Lei nº 12.014/2009 (BRASIL, 2009a), considerar-se-ão como profissionais da educação as "demais categorias", que se identificam como sendo as dos funcionários, objetos desta tese.

Representante da UNESCO; Graça Bollman - Representante da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES); Adriano Oliveira - Representante da União Nacional dos Estudantes (UNE); Rodolfo Joaquim Pinto da Luz - Reitor da Universidade Federal de Santa Catarina e representante da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior (ANDIFES); Eraldo Tinoco - Secretário de Educação do Estado da Bahia e representante do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) (BRASIL, 2000b).

Nesta seção, Júlio César (CNTE) comentou "[...] a desconstituição absoluta do processo de profissionalização dos educadores, de flexibilização de direitos e de terceirização dos serviços" dos profissionais da educação (BRASIL, 2000b, p. 3). E acrescentou que, para a CNTE, a valorização profissional se relaciona

> [...] a uma formação básica e continuada, a um processo cada vez maior de agrupamento e valorização dos profissionais da educação que inclua todos os profissionais da área, tais como funcionários de escola, especialistas, professores, no sentido de obter um processo qualitativo e coletivo. Aliado a isso, necessitamos também da garantia dos planos de carreira que devem abranger todos os profissionais do magistério e da educação básica. (BRASIL, 2000b, p. 4).

E mais adiante no debate reiterou a trajetória de luta da entidade:

> Entendemos que qualquer processo de valorização profissional passa necessariamente pela inclusão de todos os profissionais da educação. Hoje o FUNDEF, de forma excludente, só valoriza os professores do ensino fundamental. Entendemos a educação de forma mais coletiva, agregando nesse aspecto da valorização professores, funcionários e as demais categorias que atuam no setor escolar. (BRASIL, 2000b, p. 16).

A 2ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto, com tema: "Educação – formação e qualificação dos profissionais de educação", Reunião 001398, de 21/11/2001, contou com a presença dos seguintes representantes: Marcelo Rosa Pereira - Representante da Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA); Olgaíses Cabral Maués - Representante da ANFOPE; Maria Teresa Leitão - Representante da CNTE; Pedro Wilson - Prefeito Municipal de Goiânia-GO; Iria Brzezinski - Representante da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (BRASIL, 2001b).

Durante sua exposição, Marcelo Rosa (FASUBRA) afirmou que os trabalhadores de instituições de ensino são profissionais da educação, de modo que a formação e qualificação desse profissional deve estar vinculada ao papel da instituição onde trabalha, possibilitar a capacitação técnica e o desenvolvimento da consciência de seu papel como cidadão, como ser

humano que contribuirá para a organização da sociedade e para o desenvolvimento sustentável de sua região. Maria Teresa Leitão (CNTE) mencionou que a não definição dos profissionais da educação na LDB foi proposital, no sentido de não se fazer defesa de um perfil profissional (BRASIL, 2001b). E, acrescentou:

> Consideramos profissionais de Educação os professores e os funcionários da educação porque temos, para a constituição desse perfil, o vínculo com o local de trabalho. Propomos, sim, que é necessária uma formação educativa específica também para funcionários de Educação. (BRASIL, 2001b, p. 7).

Para a CNTE, a política de formação fundamenta-se nos seguintes eixos:

> [...] primeiro, formação inicial definida em lei e observada pelos sistemas de ensino para todos os profissionais de educação, sejam professores, sejam funcionários técnico-administrativos; segundo, formação continuada, considerando o acesso a novos níveis de titulação, com impacto na carreira, bem como atualização e reflexão da prática pedagógica, com horário destinado para tal e integrado organicamente à jornada de trabalho; terceiro, inter-relação com a qualidade do ensino, com a democratização da gestão e com a afirmação da identidade profissional; quarto, definição de uma política de financiamento para viabilizar os afastamentos remunerados e o processo formativo, além da aquisição de livros e outros materiais didático-pedagógicos. (BRASIL, 2001b, p. 8).

Dentre os seis pontos encaminhados ao Plano Nacional de Educação (2001-2011), a CNTE defendia também na disputa dos Planos Estaduais de Educação (PEEs), a criação de "[...] mecanismos para a escolarização dos funcionários de Educação para que todos obtenham o grau de escolaridade em ensino médio" (BRASIL, 2001b, p. 8). A reivindicação pelo aumento da escolaridade dos funcionários para o nível de 1º e 2º graus completos era antiga no movimento sindical e considerada tanto um argumento para melhorar seus salários quanto uma "imposição" do próprio ambiente de trabalho – as escolas. A proposição da formação para os funcionários da educação nos PNEs e PEEs serão observadas na seção seguinte desta tese.

A Reunião 0726/04 (BRASIL, 2004c), de 02/06/2004, acerca das políticas implementadas pela SEB/MEC, contou com a presença das deputadas Fátima Bezerra (PT-RN) e Neyde Aparecida (PT-GO), Deputado Carlos Abicalil (PT-MT), Francisco das Chagas Fernandes (SEB/MEC) e João Antônio Cabral de Monlevade (Consultor do Senado Federal). Na ocasião, Francisco das Chagas destacou que um dos eixos da intervenção da SEB/MEC é a formação. No tocante aos funcionários da educação, Chagas mencionou que estavam

> [...] desenvolvendo projeto [Profuncionário] para aqueles que não são professores, mas são trabalhadores em educação, estão nas escolas. Refiro-me

> aos funcionários não docentes, que, em alguns lugares, são chamados de administrativos. Pela primeira vez, no Ministério da Educação, conseguimos realizar um encontro nacional, para o qual levamos gestores dos Estados, das Capitais e trabalhadores em educação. Promovemos discussão sobre que política podemos ter para os trabalhadores em educação que não são professores. (BRASIL, 2004c, p. 2).

Para Chagas, a valorização desses profissionais requer também salário e carreira, todavia

> [...] a formação é imprescindível para aquele que chegou à escola como vigia, mas não é vigia, ou que chegou como merendeira, mas não é merendeira, pois não tem o curso necessário. Trata-se de funcionários que não são profissionalizados, isto é, não tem uma profissão. (BRASIL, 2004c, p. 2).

Abicalil destacou o fato de a formação incluir, pela primeira vez, os funcionários da educação, mas problematizou: "De que maneira, no âmbito dessa rede nacional de formação, esses funcionários serão contemplados? Com que nível de formação eles serão absorvidos? Que orientação inicial está sendo dada em termos de política nacional do MEC?" (BRASIL, 2004c, p. 5). Chagas disse que o objetivo do Seminário Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação era dialogar com servidores, sindicatos e entes federados e elencou as ações decorrentes do evento:

> Vamos inclusive socializar a discussão que aconteceu no seminário nacional. As informações não ficarão apenas com aqueles que participaram. Distribuiremos um caderninho para todo o Brasil, com o resultado do encontro, socializando a discussão, no sentido de que possamos intervir não apenas em relação à formação, como já disse aqui, o que é essencial [...] Mas, além da formação, queremos discutir carreiras e salários, tripé que tem a ver com os professores brasileiros hoje. Estamos trabalhando em uma política para os funcionários de escolas. Não temos uma cartilha, uma proposta do MEC para dizer que o sistema trabalha dessa maneira, mas estamos dialogando e vamos apresentar propostas, fruto desse diálogo. (BRASIL, 2004c, p. 8).

A Reunião 0269, de 02/04/2009, sobre a definição do Piso Salarial Profissional Nacional e pela valorização dos profissionais da educação, teve a participação de representantes de entidades sindicais de vários estados: Roberto Franklin de Leão - Presidente da CNTE; Maria Inez Camargo - Representante do SINDUTE-MG; Rejane Silva de Oliveira - Representante do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS); Ariovaldo de Carvalho - Representante do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP); José Alexandrino de Oliveira - Representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE); Adenir de Jesus - Representante do Sindicato dos

Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE-SC); Carlos Alberto - Representante do Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina (SINPES); Deumeires de Morais - Representante da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS); Célia Capistrano - Representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas (SINTEAL); José Valdivino de Morais - Representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato); José Roque - Representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins (SINTET); Yeda Leal - Representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (SINTEGO); Joel de Almeida Santos - Representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Sergipe (SINTESE); Maria Elba da Silva Rosa - Presidente do Sindicato dos Profissionais do Ensino do Município de Aracaju – (SINDIPEMA); Maria Inês de Almeida Morais - Diretora de Relação de Gênero do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Rio Grande do Norte (SINTE/RN); Doralice Vieira de Castro - Diretora Regional do Vale do São Lourenço-ES; Júlio César Alves - Representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES); Washington Felix Rocha - Diretor da Secretaria de Política Educacional do SINDIUPES; Isis Tavares Neves - Presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas (SINTEAM) (BRASIL, 2009c).

Durante a reunião em tela, Roberto Franklin de Leão (CNTE) afirmou a importância de se conseguir "fazer com que essa lei não caia na vala comum de nosso País, infelizmente, das leis aprovadas que não pegam". Regiane Silva de Oliveira (CPERS) destacou como desafio a inclusão dos funcionários da educação na Lei do Piso, um processo de luta que precisa dar continuidade", tendo em vista que a Lei do Piso é de 2008 e a da identidade dos profissionais da educação é de 2009. Todavia, o art. 206 da EC nº 53/2006 confere o "piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública", ao invés de mencionar apenas os profissionais do ensino e prevê que "a lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios" (BRASIL, 2006a, p. 1). Nesta mesma seção, em que pese o governo mais sensível às lutas dos trabalhadores, o pronunciamento de Fátima Cleide, demonstrou a disputa de interesses para o retardamento da aprovação da Lei nº 12.014/2009 (BRASIL, 2009a), face às demais políticas a serem efetivadas, em função da concessão de sua garantia a um número maior de profissionais.

Na Reunião 1305, de 31/08/2011, debateu-se a valorização dos profissionais da educação: a Meta nº 17 do PNE, com a participação de representantes das entidades: Iria

Brzezinski - Presidente da ANFOPE; Ivany Pino - Presidenta do Cedes; Leocádia Maria da Hora - Professora e representante da UNDIME; Heleno de Araújo Filho - Representante da CNTE; Francisco Jacó Paiva - Representante da ANDES; Leia de Souza Oliveira - Representante da FASUBRA; Helder Machado Passos - Representante do PROIFES; Dalila Andrade - Representante da ANPEd; Elaine de Souza Mafra - Representante do SINASEFE; Márcia Ângela Aguiar - Representante da ANPAE; Rodolfo Mohr - Representante da UNE (BRASIL, 2011d).

A referida reunião tratou das metas 15, 16, 17 e 18 do PNE. Os posicionamentos dos vários atores políticos e de entidades convergiram para a defesa da formação com qualidade de todos os profissionais da educação, o ingresso por concurso público e investimento. Essa defesa evidencia que a definição da categoria e dos direitos estendidos a seus profissionais é um campo de disputas. A meta 15, relativa à formação dos profissionais da educação, foi abordada por Brzezinski (ANFOPE), referindo-se apenas à formação docente. A análise de Leocádia Maria da Hora (UNDIME) destacou que o número de funcionários da educação concursados é vergonhoso, de modo que, em algumas regiões, o Profuncionário não foi efetivado porque só tinham funcionários contratados, de modo que a representante defende "[...] o ingresso por concurso público e formação inicial adequada à função" (BRASIL, 2011d, p. 6). Brzezinski (ANFOPE) afirmou que a ideia de Sistema Nacional de Formação, subsistema do SNE, esteve em voga em 2007, mas em função de divergências de terminologia, "[...] o Governo teve a feliz ideia de, no momento, instituir por decreto essa política nacional" – (Decreto nº 6.755). A Deputada Dorinha Seabra (DEM-TO) mencionou a preocupação com a formação docente na modalidade a distância, sem regulação, sem acompanhamento e em grande escala. Francisco Jacó Paiva (ANDES) defendeu

> [...] a formação de trabalhadores para atuar nas áreas técnicas e administrativas do sistema de ensino deve buscar o mesmo padrão de qualidade proposto para o magistério, tendo em vista que a educação escolar não se reduz à sala de aula e se viabiliza pela ação articulada entre todos os agentes educativos. (BRASIL, 2011d, p. 11).

Ainda nesta seção, Leia de Souza Oliveira (FASUBRA) comentou o longo caminho para o reconhecimento dos funcionários como profissionais da educação, todavia questionou: "Quando fala em formação dos profissionais da educação, quando estabelece como meta o investimento no piso dos profissionais de educação, quem são esses profissionais da educação?", e completou: "[...] se queremos, de fato, que essa expansão [da educação superior] cumpra com o seu desafio principal – formar profissionais que tenham compreensão do seu

papel na transformação social –, precisamos qualificar". Dalila Andrade Oliveira (ANPEd) concluiu que "é um campo de disputa: definir a identidade de quem são esses trabalhadores que fazem a educação".

Na Sessão Ordinária 349.3.54.O, de 31/10/2013, a Deputada Fátima Bezerra (PT-RN) se solidarizou à manifestação nacional pelo atendimento de reivindicações do setor educacional, convocada pela CNTE, no dia anterior (BRASIL, 2013c). Em seu pronunciamento, a Deputada mencionou a pauta dos funcionários da educação mobilizados em frente ao MEC, em Brasília. Eles reivindicaram o direito à formação e à valorização profissional e cobraram mais investimento para a formação continuada a partir da materialização da Lei nº 12.796/2013, para a oferta do Profuncionário, a regulamentação do piso e das diretrizes nacionais para os planos de carreira dos profissionais da educação e a realização de concursos públicos, colocando-se contra a terceirização.

A Sessão Ordinária 0.80.1.55.O, de 23/04/2015, teve como sumário o descontentamento da própria oradora, Deputada Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO), diante da não aprovação de emenda de sua autoria, em relação à exclusão dos profissionais da educação do processo de terceirização das relações de trabalho e, ainda, a necessidade de formação e valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2015b). No entanto, naquele pronunciamento a Deputada se referiu, particularmente, aos profissionais docentes, mencionando a relação de proximidade e confiança com os educandos, relação esta também existente entre educandos e funcionários da educação, mas não evidenciada na fala da Deputada. A emenda de que trata a Deputada diz respeito ao PL nº 4.302/1998, aprovado em 31 de março de 2017, pós-golpe, sob a Lei nº 13.429, conhecida como Lei da Terceirização, que atinge diretamente os trabalhadores, invisibilizando-os, coisificando-os, precarizando as relações e condições de trabalho, destituindo-os de qualquer possibilidade de profissionalização e valorização profissional.

Em 27/10/2015, no Seminário sobre a Política de Formação dos Profissionais da Educação e planos de carreira da educação básica e superior pública, participaram da 1ª Mesa: Andréa Barbosa Gouvea - ANPEd; Luiz Roberto Rocha Lira - CAPES; Alexandre André dos Santos – INEP e da 2ª Mesa: Milton Canuto de Almeida CNTE; Sérgio Roberto - SASE/MEC; Rodolfo Joaquim Pinto da Luz - UNDIME. Como na maior parte das audiências, a discussão foi centrada na criação de diretrizes nacionais de valorização dos profissionais da educação com destaque para a valorização docente.

A análise das audiências públicas evidencia uma concordância por parte das entidades científicas, sindicais e atores políticos do campo da educação quanto ao reconhecimento dos funcionários como profissionais da educação. A aprovação de leis com essa conformidade

amplia e estende a garantia legal das condições indispensáveis à valorização profissional (formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho e saúde) também aos funcionários da educação. A garantia das condições indissociáveis para o exercício da profissão exige maior investimento e caminha na contramão dos interesses econômicos de um projeto neoliberal de educação, por isso se torna um campo de disputas entre projetos societários includentes, que visam saldar dívidas históricas e promover a justiça social e projetos societários excludentes, voltados para a precarização e a provisão mínima de direitos.

Neste sentido, os debates reiteram, por um lado, os avanços de políticas neoliberais com a expansão dos processos de flexibilização e terceirização dos profissionais da educação, sobretudo, funcionários da educação; por outro, a defesa pela profissionalização de seus trabalhadores, a partir da criação de instrumentos legais e normativos que garantam o ingresso na carreira por meio de concurso público, progressão na carreira em função da profissionalização e a inclusão dos funcionários na Lei do Piso Salarial Nacional Profissional.

A proposição da Política Nacional de Formação em Nível Médio e Superior para os Funcionários da Educação Básica nos Planos Nacionais e Estaduais de Educação é objeto de estudo da próxima seção.

4 A FORMAÇÃO PARA OS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO NOS PLANOS NACIONAIS E ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

> Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança.
>
> Paulo Freire (2020, p. 126)

A ideia de elaborar um plano para a educação nacional pressupõe o planejamento sistematizado das políticas que se pretende realizar, a partir do diagnóstico das demandas educacionais, do estabelecimento de metas e objetivos a serem alcançados e da previsão do período de tempo e dos recursos, sobretudo, financeiros necessários à sua realização. Neste sentido, um Plano Nacional de Educação[144] é um instrumento de extrema importância para a organização da oferta de educação, a partir do delineamento das políticas de Estado, da definição de prioridades e da centralidade de esforços propositivos para a promoção do avanço da realidade educacional.

Para Saviani (2017, p. 68), um "[...] plano educacional é exatamente o instrumento que visa introduzir racionalidade na prática educativa, como condição para se superar o espontaneísmo e as improvisações que são o oposto da educação sistematizada". Todavia, os PNEs brasileiros assumiram diferentes contornos em função dos governos vigentes como, por exemplo,

> [...] na década de 1930, o conceito de plano assumiu o sentido de introdução da racionalidade científica na educação; no Estado Novo, metamorfoseou-se em instrumento destinado a revestir de racionalidade o controle político-ideológico exercido pela política educacional; com a LDB de 1961 se converteu em instrumento de viabilização da racionalidade distributiva dos recursos educacionais; no regime militar se caracterizou como instrumento de introdução da racionalidade tecnocrática na educação; na Nova República sua marca foi o democratismo com o que, pela ideia de introduzir, pelo plano, uma espécie de racionalidade democrática, se revestiu de ambiguidade; finalmente, na era FHC, o plano se transmutou em instrumento de introdução da racionalidade financeira na educação. (SAVIANI, 2010, p. 25-26).

[144] Em *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas* (2017), Saviani faz um esboço histórico dos PNEs, bem como analisa os PNEs 2001-2010 e 2014-2024 e as dificuldades para a implantação do Sistema Nacional de Educação.

Em relação ao objeto de estudo desta tese, cabe-nos então perguntar: Qual o contorno assumido pelo PNE 2014-2024, sobretudo, no que diz respeito à política de formação para os funcionários da educação? Diante deste questionamento, esta seção busca compreender como se apresenta a proposição da política nacional de formação para os funcionários da educação nos planos nacionais e estaduais de educação. Para tal, o estudo retomará os debates das audiências públicas que antecederam a construção dos PNEs 2001-2010 e 2014-2024, as Conferências Nacionais de Educação (CONAEs) 2010 e 2014, os PNEs e seus respectivos PEEs. Assim, esta seção se articula em quatro aspectos, a saber: Os funcionários da educação no PNE 2001-2020: projetos em disputa; As políticas de formação para os funcionários da educação nos PEEs (2001-2010); Os funcionários da educação nas Conferências Nacionais de Educação; As políticas de formação para os funcionários da educação no PNE 2014-2024 e nos PEEs.

4.1 OS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO NO PNE 2001-2010: PROJETOS EM DISPUTA

O planejamento e a sistematização da oferta dos diferentes níveis e modalidades de ensino estão legalmente estabelecidos no parágrafo 3º do art. 212, na Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009b), que prevê recursos públicos para o atendimento do ensino obrigatório e sua universalização com qualidade e equidade e, principalmente, no art. 214 que define:

> A Lei estabelecerá o plano nacional de educação[145], de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 2016, p. 98-99).

Dois outros instrumentos normativos instituem o PNE como subsídio para o planejamento da educação nacional: a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que confere ao CNE o encargo de assistir a elaboração, acompanhamento e avaliação do PNE e a LDB nº

[145] Para Saviani (2016), os planos nacionais de educação no Brasil têm origem no Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

9.394/1996 que, no parágrafo 1º do artigo 87, das disposições transitórias, definiu que "a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes" (BRASIL, 2020, p. 33). Desse modo, a construção de um PNE, com força de lei, tem o objetivo de promover a estabilidade das ações governamentais e da aplicação de recursos de modo articulado e sistêmico (SOUZA; DUARTE, 2014). Um instrumento legal para o planejamento de políticas e para a materialização de bandeiras de luta, visando ao atendimento das demandas educacionais.

O PNE 2001-2010 foi resultante da disputa por projetos educacionais e societários distintos, encaminhados ao Congresso Nacional, conforme descrita por Valente e Romano (2002, p. 97-98):

> Essa não foi uma lei originada de um projeto que tivesse trâmite corriqueiro no parlamento federal. Ao contrário, ela surgiu da pressão social produzida pelo "Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública". As inúmeras entidades ali presentes forçaram o governo a se mover ao darem entrada, na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, no Plano Nacional de Educação, elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc., nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS). O plano, conhecido como PNE da Sociedade Brasileira, consubstanciou-se no Projeto de Lei nº 4.155/98, encabeçado pelo deputado Ivan Valente e subscrito por mais de 70 parlamentares e todos os líderes dos partidos de oposição da Câmara dos Deputados.
> A inesperada ação da sociedade forçou o governo Fernando Henrique Cardoso – que, como os fatos viriam a demonstrar, apesar da determinação constitucional e da LDB, não se interessava em nenhum PNE – a desengavetar o seu plano e encaminhá-lo em 11/2/ 98 à Câmara, onde tramitaria, de modo sui generis, como anexo ao PNE da Sociedade Brasileira, sob o número 4.173/98.

A Proposta da Sociedade Brasileira[146] foi apresentada em 10 de fevereiro de 1998, no Plenário da Câmara dos Deputados, pelo Deputado Ivan Valente, consubstanciada no PL nº 4.155/1998 (BRASIL, 1998a), a partir da síntese das discussões e seminários temáticos do I Congresso Nacional de Educação (CONED) e das discussões e plenárias do II CONED, atendendo aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, sistematizando as contribuições de diferentes segmentos da sociedade civil. A Proposta do Executivo, PL nº 4.173/1998 (BRASIL, 1998b), foi elaborada pelo MEC, sob a gestão do Ministro Paulo Renato, e teve pouca participação da sociedade civil, mas forte participação do

[146] O Relator do Plano Nacional de Educação foi o Deputado Nelson Marchezan.

Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), conforme comenta o Dep. Ivan Valente na Reunião 0469/98 (BRASIL, 1998c), da Câmara Federal.

O I CONED aconteceu em Belo Horizonte, de 31 de julho a 3 de agosto de 1996, com a participação de mais de 5 mil pessoas[147] de todo o País. O II CONED, também realizado em Belo Horizonte, no período de 6 a 9 de novembro de 1997, contou com a participação de setores da sociedade civil representados pelas entidades científicas, acadêmicas, sindicais, estudantis em nível nacional e local. Portanto, o movimento de construção das duas propostas de PNE 2001-2010 são distintamente dissonantes:

> A proposta do MEC, dado o empenho em reorganizar a educação sob a égide da redução de custos traduzida na busca da eficiência sem novos investimentos, se revelou um instrumento da racionalidade financeira na educação. Já a segunda proposta, considerando o empenho em se guiar pelo princípio da "qualidade social", poderíamos considerar que entende o plano como um instrumento de introdução da racionalidade social na educação. (SAVIANI, 2016, p. 25).

Algumas audiências públicas precedentes à aprovação do PNE 2001-2010 reiteraram a diferenciação de cada uma das propostas de plano, uma vez que elas evidenciavam "[...] duas visões de modelo econômico e de sociedade, tanto na hora de definir gastos para a educação como os prazos e as metas" (BRASIL, 1998c, p. 3). Na Reunião 0469, de 26 de novembro de 1998, para apresentação do PNE, matéria de que trata o Projeto de Lei nº 4.155/1998 apenso ao PL nº 4.173/1998, o Dep. Ivan Valente comentou o distanciamento entre os dois projetos no que diz respeito à sua abrangência: "Eu imagino que nosso projeto deve ser includente, generoso, o projeto do Governo está lastreado na ideia de ajuste fiscal, de enxugamento do Estado e de gasto mínimo. Então, são as duas propostas diferenciadas" (BRASIL, 1998c, p. 3).

A perspectiva de educação restrita à formação para o mercado de trabalho e como preparação do "[...] máximo de opções de troca para o capital e para a força de trabalho, de modo a maximizar a probabilidade de que membros de ambas as classes possam ingressar nas relações de produção capitalista" (OFFE; RONGE, 1984, p. 128) é reiterada nos argumentos do Ministro da Educação, Paulo Renato, na Reunião 0735 (BRASIL, 1998d), de 18 de agosto de 1998:

> Temos hoje uma sociedade, em todo o mundo, que se organiza e que enfrenta o desafio de uma permanente atualização e renovação do conhecimento. Isto tudo, de certa forma, é demandado pela nova tecnologia, que também facilita a resposta a esse sistema ao facilitar a educação a distância, a comunicação, o

[147] Dado informado no discurso do Deputado Ivan Valente (PT-SP), disponível no site da Câmara dos Deputados: http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD17ABR1997.pdf#page=66

> acesso a ela, por meio das redes de informação, etc., que são coisas todas muito recentes na vida das pessoas. No passado também, no nosso País, especialmente, que tem uma economia fechada, com uma limitação na concorrência com outras economias, restrita a determinados setores que eram especialmente intensivos em recursos naturais ou em mão-de-obra barata, portanto, não qualificada, não educada, tínhamos uma demanda do sistema econômico sobre o sistema educacional que era bastante específica. Não necessitaríamos de uma população educada de forma geral. (BRASIL, 1998d, p. 3).

Paradoxalmente, o Ministro reconhece a educação como possibilidade de emancipação e transformação social e a impossibilidade de redução de investimentos para a oferta de educação de qualidade:

> [...] a educação é individualmente o fator que mais contribui para a eliminação da pobreza e a diminuição das desigualdades, além, obviamente de todos os méritos da educação em relação ao desenvolvimento individual, em relação à participação na vida cidadã, das pessoas, em relação a contribuição e desenvolvimento. Segundo estudos realizados, sabemos que sua contribuição para a redução da pobreza e a diminuição das desigualdades é o fator individualmente mais importante. Enquanto estamos hoje discutindo propostas em relação à eliminação da pobreza, eu acho uma incongruência pensarmos em qualquer diminuição de recursos para a educação. Ao contrário, precisaríamos aprimorar os mecanismos para tornar os recursos da educação mais eficientes e maiores. (BRASIL, 1998d, p. 7).

O levantamento acerca das audiências públicas anteriores ao PNE, realizado na fase de pré-análise, localizou algumas reuniões em que a valorização dos profissionais da educação e sua formação se colocam no centro do debate. A presença da temática fomenta a discussão e focaliza a importância dos profissionais que atuam no espaço escolar para a melhoria da qualidade da educação e a formação como condição indispensável à profissionalização e indissociável à valorização profissional. Na Reunião 0697, de 11 de agosto de 1999, Ulysses Panisset, do Conselho Nacional de Educação, reiterou brevemente o compromisso do PNE com a valorização dos professores e demais profissionais da educação básica (BRASIL, 1999).

A Reunião 001159 - Painel "PNE: limites e possibilidades", da I Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto, em 24 de novembro de 2000, teve como foco a discussão dos três eixos estruturantes do PNE 2001-2010: a educação como direito; a educação como motor do desenvolvimento econômico e social; a educação como um meio de combate à pobreza e à miséria. Na ocasião, Júlio César Soares (CNTE) relembrou o enfrentamento de governos autoritários e fascistas que tratavam a educação pública e a valorização de seus profissionais "[...] como mero caso de polícia e de cassetete" (BRASIL, 2000b, p. 3). E ainda acrescentou:

> Os governos têm erradicado a possibilidade de realização de concurso público. Achamos, companheiros, que essa situação é grave, do ponto de vista da qualidade do ensino, do processo relacionado à nossa profissionalização, da qualidade que precisamos experimentar em termos de dignidade e também da valorização profissional. Isso se casa com um processo cada vez maior de formação descontinuada, fragmentada, sequencial, que vem sendo engessada pela maioria dos governos. Acreditamos que o aspecto da valorização está relacionado principalmente a uma formação básica e/continuada, a um processo cada vez maior de agrupamento e valorização dos profissionais da educação que inclua todos os profissionais da área, tais como funcionários de escola, especialistas, professores, no sentido de obter um processo qualitativo e coletivo. Aliado a isso, necessitamos também da garantia dos planos de carreira que devem abranger todos os profissionais do magistério e da educação básica. (BRASIL, 2000b, p. 2-3).

A análise da CNTE sinaliza uma tendência cada vez mais presente nas redes de ensino: a ausência de concurso público, a contratação temporária, a terceirização, a gestão por meio das Organizações Sociais. Uma tendência decorrente do processo de reestruturação produtiva pelo capitalismo contemporâneo, e que promove "profundas alterações na composição da classe trabalhadora em escala global", subordinando-a à máxima mercadorização (ANTUNES, 2018, p. 117). Essa tendência tem sido implementada de modo acelerado dentro da atividade estatal, nos serviços públicos, como educação, saúde, telecomunicações, dentre outros, gerando uma imensa sociedade de precarizados (ANTUNES, 2008), de modo que a legislação social do trabalho tem sido flexibilizada para "[...] aumentar ainda mais os mecanismos de extração do sobretrabalho, ampliar as formas de precarização e destruição dos direitos sociais que foram arduamente conquistados pela classe trabalhadora" (ANTUNES, 2008, p. 22), como ocorreu com a aprovação da Lei nº 13.429/2017.

No tocante aos funcionários da educação, os limites quanto à definição de sua identidade e seu papel em consonância com o processo político-pedagógico traz enormes prejuízos e retrocessos à categoria como a desvalorização, desqualificação e a terceirização (NORONHA, 2009), representando uma estratégia para a redução de salários, a precarização do trabalho, a extinção de direitos quanto à progressão na carreira e a descaracterização da identidade dos funcionários da educação que se assumem como prestadores de serviços. A contratação de profissionais da educação na forma de trabalho terceirizado fere o princípio constitucional previsto no inciso II, do art. 37, que estabelece a investidura em cargo ou emprego público por meio de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, bem como o disposto no artigo 206, inciso V que se aplica diretamente aos profissionais da educação (BRASIL, 1988). Também contraria os princípios de organização da educação pública, gratuita, laica, democrática e que tem a valorização dos profissionais da educação como princípio para

a melhoria da qualidade da educação, pois conforme Parecer CNE/CEB nº 9/2010, homologado pelo MEC, que resultou na Resolução nº 5/2010 (BRASIL, 2010b), que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública,

> 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 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 educacional 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. (BRASIL, 2010b, p. 6).

Assim, o processo de terceirização é um retrocesso para as conquistas dos funcionários da educação quanto à sua valorização, pertencimento como categoria dentre os profissionais da educação, reconhecimento de sua importância e envolvimento nos processos educativos e, portanto, impactam o processo de construção da identidade destes profissionais. Diante do avanço dessa estratégia de precarização do trabalho dos funcionários da educação, os movimentos para a materialização de políticas de formação inicial e continuada têm se tornado cada vez mais restritos às lutas da categoria, pois "muitos gestores simplesmente descartam qualquer investimento no aprimoramento do trabalho destes profissionais e, logo, passam a descartá-los, substituindo-os por terceirizados, mal-remunerados, em número insuficiente e sem vínculos com a comunidade escolar" (NORONHA, 2009, p. 365).

É em função da defesa da valorização dos profissionais da educação, sobretudo, dos funcionários, e da democratização da educação com qualidade que a Proposta da Sociedade Brasileira se constitui em um documento-referência para o enfrentamento dos desafios educacionais e, por isso

> [...] contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária e, por decorrência, uma educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade, para todos, em todos os níveis. Assim, princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação contidas neste Plano consideram tanto as questões estruturais como as conjunturais, definindo objetivos de longo, médio e curto prazos a serem assumidos pelo conjunto da sociedade enquanto referenciais claros de atuação. (BRASIL, 1998a, p. 2).

No tocante ao eixo referente à Formação de Professores e Valorização do Magistério, a Proposta do Executivo destaca a valorização a partir de condições objetivas ao exercício da profissão, em uma perspectiva de formação que articule teoria e prática, jornada de trabalho e salário, mas também de condições subjetivas, dentre elas, a dedicação, o interesse e a integração colaborativa. Nesse modelo de PNE não há qualquer menção aos funcionários da educação, revelando uma visão excludente quanto aos demais profissionais da educação também expressa em outros documentos oficiais, como por exemplo, na LDB 9.394/1996, que à época ainda não reconhecia os funcionários da educação como profissionais da educação.

A Proposta da Sociedade Brasileira, ao contrário,

> [...] tem como ponto de partida um **DIAGNÓSTICO** de possibilidades e limitações, construído com base na realidade nacional e através de comparações com o que ocorre ou ocorreu em diferentes países. Como consequência desse diagnóstico, são apresentadas propostas para a **ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL**, particularmente para a configuração do Sistema Nacional de Educação, para a Gestão Democrática da Educação brasileira e para o Financiamento da Educação. São analisados aspectos significativos dos **NÍVEIS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO**, sendo apresentadas diretrizes e metas para a Educação Básica, aí incluídas a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos, com vistas, sobretudo, à Erradicação do Analfabetismo, e o Ensino Médio e Educação Profissional, e para a Educação Superior. Finalmente, são analisados os problemas relativos à **FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**, tanto para o magistério como para as áreas técnica e administrativa, nos diversos níveis e modalidades de ensino, apresentando-se um conjunto de diretrizes e metas específicas. (BRASIL, 1998a, p. 3, grifos do autor).

A Proposta de PNE da Sociedade Brasileira se mostra abrangente e alinhada ao movimento de valorização dos profissionais da educação e ao reconhecimento dos funcionários como integrantes dessa categoria, pois expressa a perspectiva de que a escola,

> [...] garantida e financiada pelo Estado, é construída por alunos, pais, professores, técnico-administrativos e funcionários[148], como o espaço público de troca e elaboração de experiências, tendo em vista a articulação das ações possíveis e necessárias à solução dos problemas de cada comunidade e do desenvolvimento de todos. (BRASIL, 1998a, p. 11).

A Proposta da Sociedade Brasileira se configura como um projeto educacional includente, democrático, participativo, com vistas à melhoria da qualidade da educação e à

[148] Constituem-se técnico-administrativos os profissionais que desenvolvem atividades administrativas de ensino, pesquisa e extensão na rede federal de educação e funcionários os profissionais que exercem atividades de apoio nos diversos espaços administrativos nas cozinhas, secretarias, bibliotecas, pátios escolares, dentre outros (BRASIL, 1998a).

valorização de todos os seus profissionais (BRASIL, 1998a). No tocante ao objeto de estudo desta tese, a referida Proposta apresenta dados dos funcionários da educação sem escolaridade e seus vencimentos, bem como os inclui explicitamente em todas as metas quando se refere aos profissionais da educação (BRASIL, 1998a). As metas sinalizam a proposição de financiamento permanente destinado à formação inicial e continuada e licença remunerada como direito coletivo, investimento na carreira e salário dos funcionários da educação e a participação na gestão democrática, como se nota no Quadro 18:

Quadro 18 **-** Os funcionários da educação na Proposta de PNE da Sociedade Brasileira

Temática	Meta
Instituição do SNE[149]	"Garantir a valorização dos profissionais da educação (professores, técnicos e funcionários administrativos) em sua formação básica e continuada, carreira e salário" (BRASIL, 1998a, p. 34).
Gestão democrática	"Na área da educação os segmentos democráticos e progressistas defendiam a formulação 'gestão democrática do ensino, com a participação de docentes, alunos, funcionários e comunidade', porém o preceito constitucional para a educação ficou definido como "gestão democrática do ensino público, na forma de Lei" (Art. 206, VI) (BRASIL, 1998a, p. 35, grifo do autor).
Formação dos Profissionais da Educação	"Foram ali incluídos os investimentos necessários à **formação básica** dos profissionais que deverão atuar nos sistemas de ensino, inclusive os técnicos e os funcionários administrativos. No caso específico dos professores, a formação mínima exigida por lei é a **modalidade normal do ensino médio**, para o trabalho pedagógico na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. A formação desejável, e que será exigida a curto para médio prazos, para todos os níveis e modalidades, se fará na **educação superior**, em cursos de **licenciatura plena**" (BRASIL, 1998a, p. 53, grifos do autor).
Formação dos Profissionais da Educação	"Analisa-se aqui a necessidade de recursos financeiros para a **formação continuada** dos profissionais da educação. Supõe-se, inicialmente, uma taxa de afastamento para programas de aperfeiçoamento e formação continuada, tanto acadêmica e pedagógica como técnica, para cerca de 20% de docentes e demais profissionais da educação (funcionários, técnico-administrativos, especialistas etc.)" (BRASIL, 1998a, p. 53, grifo do autor).
Diretrizes da Educação Infantil	"Investir na formação permanente e continuada dos/as trabalhadores/as em educação como um direito coletivo, constante da própria jornada de trabalho. Tal preocupação deve, necessariamente, incluir os/as funcionários/as de escola, mais exigidos/as em suas atribuições nesse nível educacional" (BRASIL, 1998a, p. 58).
Metas da Educação Infantil	"Habilitar os/as professores/as e profissionalizar os/as funcionários/as de escola em exercício, no prazo máximo de 5 anos, condicionando o

[149] Sobre o SNE, ver a dissertação "Sistema Nacional de Educação e projeto de educação para o país: concepções, proposições e disputas" (ARAÚJO, 2019).

	ingresso de novos profissionais à titulação mínima (ensino médio, na modalidade normal) prevista para a carreira" (BRASIL, 1998a, p. 59).
Diretrizes do Ensino Fundamental	"Investir na formação permanente e continuada dos/as trabalhadores/as do ensino fundamental, como um direito coletivo, constante da própria jornada de trabalho, privilegiando a escola como o *locus* dessa formação. Tal preocupação deve, necessariamente, incluir os/as funcionários/as de escola, face às especificidades desse nível de ensino, do alunado que frequenta os cursos noturnos e do trabalho com portadores de necessidades educativas especiais" (BRASIL, 1998a, p. 61).
Metas do Ensino Fundamental	"Ampliar a jornada escolar diária, visando, até o final da década que se inicia com o PNE, a escola de período integral, com previsão de professores/as e funcionários/as em número suficiente e respeito às respectivas jornadas de trabalho" (BRASIL, 1998a, p. 61).
Ensino Médio	"O ensino médio vem sofrendo, em decorrência do descaso e de políticas ambíguas e descontínuas, processos de desestruturação e sucateamento. Situação esta, agravada nas últimas décadas, com a imposição da profissionalização universal e compulsória (Lei 5692/71), sem a devida destinação de recursos financeiros e materiais e a preparação de docentes e funcionários das áreas técnicas e administrativa para a sua implantação da profissionalização" (BRASIL, 1998a, p. 65).
Diretrizes do Ensino Médio	"Investir na formação permanente e continuada dos/as trabalhadores/as do ensino médio, como um direito coletivo, constante da própria jornada de trabalho, privilegiando a escola como o *locus* dessa formação. Tal investimento deve, necessariamente, incluir os/as funcionários/as de escola, face às especificidades e objetivos desse nível de ensino, do alunado que o frequenta e do trabalho com portadores de necessidades educativas especiais" (BRASIL, 1998a, p. 66).
Metas da Educação Profissional	"Iniciar, em 1998, programas de formação continuada para docentes e funcionários das áreas técnicas e administrativa que atuam na educação profissionalizante, privilegiando as áreas de atuação e incluindo temas relacionados à etnia e gênero" (BRASIL, 1998a, p. 70).
Metas da Educação Superior	"Garantir representação paritária entre docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos nos órgãos decisórios das instituições de nível superior, com a auto-aplicabilidade do Art. 207, da Constituição Federal" (BRASIL, 1998a, p. 74).
Formação dos Profissionais da Educação	"Ninguém questiona a necessidade, no sistema de saúde, de que registros hospitalares, cuidados nutricionais com pacientes, controle e ministração de medicamentos. etc sejam realizados por profissionais especialmente capacitados para esses fazeres específicos. Não se considera, todavia, que a mesma necessidade existe no sistema educacional – alguns se espantam diante da referência! – esquecendo-se de que merenda escolar não é almoço em família, que o/a exímio/a datilógrafo/a precisa dominar um conjunto considerável de conhecimentos e habilidades antes de controlar uma secretaria de escola, que o/a docente ou funcionário/a que acaba de retornar da licença médica não se transformou em bibliotecário/a escolar durante a ausência, que para conter o ímpeto infanto-juvenil são necessárias habilidades outras que aquelas facilmente encontráveis em quartéis" (BRASIL, 1998a, p. 79).
Diretrizes para a Formação dos	"A formação continuada de profissionais da educação, tanto docentes como funcionários, deverá ser garantida pela equipe dirigente das

Profissionais da Educação	Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, cuja atuação deverá incluir a coordenação e financiamento dos programas, a sua manutenção como ação permanente, e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior" (BRASIL, 1998a, p. 80-81).
Diretrizes para a Formação dos Profissionais da Educação	"A formação de profissionais para atuar nas áreas técnicas e administrativa dos sistemas de ensino deve buscar o mesmo padrão de qualidade proposto para o magistério, na perspectiva de que a educação escolar não se reduz à sala de aula e se viabiliza pela ação articulada entre todos os agentes educativos - docentes, técnicos, funcionários administrativos e de apoio - atuando na escola" (BRASIL, 1998a, p. 81).
Diretrizes para a Formação dos Profissionais da Educação	"A formação continuada de funcionários/as das áreas técnica, administrativa e de apoio operacional será, no caso das instituições particulares, de inteira responsabilidade do empresariado da educação, sem quaisquer ônus ou perdas para os funcionários, independentemente da instituição escolhida (pública ou privada) para a realização do programa de formação" (BRASIL, 1998a, p. 81).
Metas para a Formação dos Profissionais da Educação	"Consolidar e desenvolver a pós-graduação e a pesquisa nas IESs, mantendo fluxo contínuo de docentes, técnicos/as e funcionários/as administrativos/as em capacitação" (BRASIL, 1998a, p. 82).
Metas para a Formação dos Profissionais da Educação	"Implementar, imediatamente, o piso salarial nacionalmente unificado para o magistério público e para o corpo de técnicos e funcionários administrativos, de valor compatível com os dispositivos constitucionais específicos" (BRASIL, 1998a, p. 83).

Fonte: Elaboração própria (2021), com base na Proposta de PNE da Sociedade Brasileira (BRASIL, 1998a,).

A Proposta da Sociedade Brasileira se materializou como instrumento de delineamento das demandas educacionais do País, fruto do movimento democrático de participação da sociedade civil e política. O referido Plano foi contundente quanto ao investimento para a formação permanente inicial e continuada de todos os profissionais da educação, demonstrando que "tal preocupação deve, necessariamente, incluir os funcionários/as de escola, face as especificidades de cada nível de ensino" (BRASIL, 1998a, p. 61). Em consonância com os movimentos pela democratização da educação e pela valorização de seus profissionais, os funcionários da educação foram categoricamente vinculados à todas as temáticas abordadas no Plano (a instituição do SNE, a gestão democrática, a formação dos profissionais da educação e as metas relacionadas a todos os níveis de ensino), evidenciando sua importância para a melhoria da qualidade da educação básica e um avanço em termos de visibilidade desses profissionais em instrumentos balizadores de proposição das políticas para o campo da educação. Esse mesmo aspecto destacado na Proposta da Sociedade Brasileira – investimento para permanente formação inicial e continuada para todos os profissionais – é defendido nos PEEs analisados.

Todavia, a Proposta original foi desfigurada em detrimento da Proposta do Executivo e em função dos nove vetos quanto ao financiamento das políticas definidas. Para Valente e Romano (2002), sua desfiguração reduziu o PNE 2001-2010 a uma carta de intenções. Neste sentido, "[...] a luta por um 'verdadeiro' PNE continua[va] na ordem do dia, exigindo a articulação dos movimentos sociais, o conhecimento detalhado da realidade e da disputa global de propostas e projetos" (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 96, grifo do autor). A articulação mencionada pelos autores foi intensificada no processo de elaboração do PNE 2014-2024, em um amplo processo de mobilização dos atores políticos e das entidades.

4.2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA OS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO NOS PEEs (2001-2010)

A aprovação do PNE 2001-2010[150], em 09 de janeiro de 2001, pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001a), foi resultado da hegemonia do Congresso Nacional e manteve o foco no ensino fundamental e na construção de um sistema de avaliação da educação, traduzindo, conforme Dourado (2010), a lógica das políticas em curso, com restrições à gestão e ao financiamento da educação.

> Tal fato evidencia a falta de centralidade conferida ao PNE em relação ao projeto de governo, mas, ao mesmo tempo, revela a ação política no sentido de que a proposta de PNE encaminhada e disputada funcionasse, em nível governamental, como agente inibidor de outras concepções contrárias à reforma, em curso, que advogavam o estabelecimento de políticas de Estado. (DOURADO, 2010, p. 684).

O PNE 2001-2010 abordou os níveis de ensino (A- Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, B – Ensino Superior); as modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial, Educação Indígena); o magistério da Educação Básica (formação de professores e valorização do magistério); o financiamento, o acompanhamento e a avaliação do plano. O eixo IV, intitulado "Magistério da Educação Básica", trata da formação dos professores e valorização do magistério, reiterando a concepção da Proposta da Sociedade Brasileira:

[150] No artigo "Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira", Bollmann (2010) detalha o processo de construção do PNE decorrente dos Congressos Nacionais de Educação.

> A educação escolar não se reduz à sala de aula e se viabiliza pela ação articulada entre todos os agentes educativos - docentes, técnicos, funcionários administrativos e de apoio que atuam na escola. Por essa razão, a formação dos profissionais para as áreas técnicas e administrativas deve esmerar-se em oferecer a mesma qualidade dos cursos para o magistério. (BRASIL, 2001a, p. 79).

A concepção de valorização do PNE 2001-2010 se pauta em uma política global e simultânea com vistas à formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho (BRASIL, 2001a). O PNE, em seu texto final, por influência do consultor legislativo da Câmara dos Deputados, Vital Didonet, incluiu metas para os funcionários da educação acerca do plano de carreira, remuneração e políticas de formação, demonstrando, em suas estratégias, as respectivas demandas, bem como ressaltando a necessidade de criação de cursos em nível médio nas áreas de secretaria escolar, multimeios didáticos, infraestrutura escolar e alimentação escolar nos seguintes objetivos:

> 4. Implantar, no prazo de um ano, planos gerais de carreira para os profissionais que atuam nas áreas técnica e administrativa e respectivos níveis de remuneração.
> 25. Identificar e mapear, nos sistemas de ensino as necessidades de formação inicial e continuada do pessoal técnico e administrativo, elaborando e dando início à implementação, no prazo de três anos a partir da vigência deste PNE, de programas de formação.
> 26. Criar, no prazo de dois anos, cursos profissionalizantes de nível médio destinados à formação de pessoal de apoio para as áreas de administração escolar, multimeios e manutenção de infra-estruturas escolares, inclusive para alimentação escolar e, a médio prazo, para outras áreas que a realidade demonstrar ser necessário. (BRASIL, 2001a, p. 81).

Segundo Souza e Menezes (2015), pouco se sabe sobre o processo de elaboração e aprovação dos PEEs pós PNE 2001-2010. Isso decorre do fato de os estados não terem contado com uma Rede de Assistência Técnica para o assessoramento e a articulação no processo de elaboração, como ocorreu com os PEEs e PMEs pós PNE 2014-2024 por parte da SASE/MEC. Assim, apenas doze estados – Alagoas, Amazonas, Bahia, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro e Tocantins - aderiram ao processo de elaboração dos PEEs após a aprovação do PNE 2001-2010. Outra questão desafiadora e fundamental na materialização das proposições estabelecidas no PNE 2001-2010 diz respeito ao descumprimento de grande parte das metas em função da indefinição quanto às normas do regime de colaboração entre os entes federados (SOUZA; DUARTE, 2014).

Em relação aos PEEs propostos a partir do PNE 2001-2010, em quase todos eles, os funcionários da educação são considerados profissionais da educação envolvidos no processo

educativo e ligados diretamente ao ensino. Todavia, os PEE-PB e PEE-RJ não categorizaram os profissionais da educação e o PEE-MG mencionou professores, gestores e demais profissionais da educação, este último referindo-se apenas aos especialistas, conforme demonstrado nos quadros a seguir:

Quadro 19 - Os funcionários da educação nos PEEs pós-PNE 2001-2010

Estado	Os funcionários da educação nos PEEs
Alagoas	"Insere-se também nas preocupações atuais com a melhoria da qualidade da educação básica a valorização dos servidores e trabalhadores da educação que exercem funções **não-docentes** como os vigias, as merendeiras, as secretárias de escola e demais **servidores que apoiam as atividades de natureza pedagógica** nas unidades escolares" (ALAGOAS, 2006, p. 82).
Amazonas	"No contexto da política de valorização e formação dos profissionais em educação, além dos docentes deve inserir todos os **demais profissionais** envolvidos no processo educativo" (AMAZONAS, 2008, p. 106).
Bahia	A exemplo do PNE, o PEE estabelece "[...] as diretrizes e metas para a formação e valorização do profissional do magistério e dos **demais profissionais da educação** nos próximos dez anos" (BAHIA, 2006, p. 4). "A educação escolar não se reduz à sala de aula, através dela processa-se uma ação articulada entre todos os agentes educativos - docentes, técnicos, **funcionários administrativos e de apoio que atuam na escola"** (BAHIA, 2006, p. 53).
Goiás	"Como não é possível existir escola sem professor, é inconcebível escola que se deseja de qualidade – formadora da cidadania e compatível com as necessidades da sociedade, neste momento de grandes transformações tecnológicas, políticas e sociais – sem professor e **demais profissionais da educação** devidamente habilitados, qualificados, valorizados e profissionalizados. A dívida social para com a educação é de grandes proporções, sendo maior ainda para com os trabalhadores dessa área. Nenhuma categoria profissional foi tão desvalorizada, nas últimas décadas, quanto a dos professores e **demais profissionais da educação**" (GOIÁS, 2008, p. 65).
Mato Grosso	"Em relação à gestão democrática, é fundamental que se permita à sociedade exercer seu direito à informação e à participação no processo de organização da estrutura e do funcionamento das instituições de Educação Infantil. A incorporação de categorias e grupos sociais envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo (pais, alunos, **funcionários**, professores), tira dos governantes e dos técnicos na área o monopólio de determinar os rumos dessa etapa educativa" (MATO GROSSO, 2008, p. 10).
Mato Grosso do Sul	"Os participantes das oficinas foram professores, **administrativos**, pais, alunos, representantes sindicais, todos ligados diretamente ao ensino e indicados, democraticamente, por seus pares nos respectivos Municípios e os da pesquisa, representatividades dos segmentos que fazem interface com a educação" (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 6).
Minas Gerais	"Desenvolver e implantar programa de formação de professores e **demais profissionais da educação** para atuar nos sistemas socioeducativo e penitenciário, visando ao desempenho adequado ao contexto pedagógico do público atendido, consideradas as especificidades das unidades atuantes nesses sistemas" (MINAS GERAIS, 2011, p. 13).

Pará	"Indicar, para o conjunto das políticas educacionais de forma articulada entre os sistemas de ensino, a garantia da democratização da gestão e da qualidade social da educação básica, assim como as condições adequadas e necessárias para o trabalho dos docentes e **funcionários**" (PARÁ, 2010, p. 9).
Paraíba	"Identificar e mapear, no primeiro ano de vigência deste plano, as necessidades de formação inicial e continuada do **pessoal técnico e administrativo** de modo a elaborar e dar início à implementação de programas de formação". "Oferecer, no prazo de 05 anos, cursos profissionalizantes de nível médio destinados à formação de **pessoal de apoio** para as áreas de multimeios e manutenção de infra-estruturas escolares, inclusive para alimentação escolar e para outras áreas que a realidade demonstrar ser necessário" (PARAÍBA, 2006, p. 103).
Pernambuco	"A realização de cursos de formação inicial e continuada para professores, gestores e pessoal técnico-pedagógico e de apoio visa atender às novas exigências postas pela LDB (Lei 9394/96) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais" (PERNAMBUCO, 2002, p. 16).
Rio de Janeiro	"Promover, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da publicação deste Plano, uma política de formação profissional que assegure o desenvolvimento **pessoal técnico-administrativo** da rede pública de ensino" (RIO DE JANEIRO, 2009, p. 42).
Tocantins	O PEE define as diretrizes para "[...] a formação e valorização do Magistério e **demais profissionais da Educação**" (TOCANTINS, 2007, p. 2).

Fonte: Elaboração própria (2021), com base nos PEEs (2020, grifos nossos).

Na esteira das discussões que envolveram a elaboração do PNE 2001-2010, os PEEs esboçam a mesma preocupação com a formação de todos os seus profissionais, reconhecendo como no PEE-GO que, assim

> como não é possível existir escola sem professor, é inconcebível escola que se deseja de qualidade – formadora da cidadania e compatível com as necessidades da sociedade, neste momento de grandes transformações tecnológicas, políticas e sociais – sem professor e demais profissionais da educação devidamente habilitados, qualificados, valorizados e profissionalizados. A dívida social para com a educação é de grandes proporções, sendo maior ainda para com os trabalhadores dessa área. Nenhuma categoria profissional foi tão desvalorizada, nas últimas décadas, quanto a dos professores e demais profissionais da educação. (GOIÁS, 2008, p. 65).

De modo geral, a exemplo do PEE-Amazonas (2008, p. 113), os PEEs preveem a "[...] formação inicial e continuada dos funcionários de escola, consolidando políticas e programas de formação e profissionalização", com exceção do PEE-Pernambuco que menciona apenas a formação para a categoria uma única vez como diretriz e não como objetivo, meta ou estratégia a ser alcançada, bem como não apresenta meios para sua materialização. Evidenciou-se nos PEEs a manutenção de sua natureza propositiva, todavia os referidos planos não avançaram na definição das formas de articulação com as IES para a materialização das políticas de formação, bem como não indicaram ações a serem desenvolvidas, como define o art. 214 da CF/1988. A

falta de perspectiva de articulação, responsabilização e a normatização quanto ao regime de cooperação entre os entes federados têm inviabilizado a possibilidade de materialização da política. No Quadro 20, apresentam-se as estratégias relacionadas à formação dos funcionários da educação em cada PEE:

Quadro 20 - Estratégias de formação para os funcionários da educação nos PEEs

Estado	Lei	Conteúdo da estratégia
Alagoas	6.757, de 3 de agosto de 2006	"Implantar programas de formação para os profissionais da educação não docentes (pessoal administrativo e de apoio) a partir da educação básica, ampliando estes programas, gradativamente, para o nível do ensino superior" (ALAGOAS, 2006, p. 85). "Definir políticas de prevenção à saúde do profissional da educação (docentes e não docentes), indicando-lhes meios para que se realizem como indivíduos e como profissionais" (ALAGOAS, 2006, p. 86).
Amazonas	3.268, de 7 de julho de 2008	"A formação inicial e continuada para os funcionários de escola, deve garantir a atualização e consolidação de sua identidade. Devem ser a base para a aquisição de meios e mecanismos que permitam uma intervenção coerente na realidade do cotidiano escolar, a partir da compreensão dos aspectos sócio-políticos e econômicos que permeiam a organização escolar" (AMAZONAS, 2008, p. 106). "Formação inicial e continuada de funcionários da escola, consolidando políticas e programas de formação e profissionalização" (AMAZONAS, 2008, p. 113).
Bahia	10.330, de 15 de setembro de 2006	"Faz-se necessário garantir uma formação continuada e permanente aos profissionais de educação (professores, diretores, coordenadores, técnicos em educação e funcionários) para que tenham subsídios para o fortalecimento da ação educativa, e assim construam uma educação progressiva e transformadora. A formação em serviço deve contemplar o estudo, a socialização de experiências entre os profissionais de educação, em benefício de uma educação de qualidade" (BAHIA, 2006, p. 10). "Identificar e mapear, nos sistemas de ensino, as necessidades de formação inicial e continuada do pessoal técnico e administrativo, elaborando e dando início à implementação, no prazo de dois anos, a partir da vigência deste Plano, de programas de formação". "Criar, a partir da vigência deste Plano, cursos profissionalizantes de nível médio destinados à formação de pessoal de apoio para as áreas de administração escolar, multimeios e manutenção de infra–estruturas escolares, inclusive para alimentação escolar e, a médio prazo, para outras áreas que a realidade demonstrar ser necessário". "[...] a formação dos profissionais para as áreas técnicas e administrativas deve esmerar-se em oferecer a mesma qualidade apresentada pelos cursos destinados ao magistério" (BAHIA, 2006, p. 53). "Desenvolver programas de formação continuada para os docentes e funcionários das áreas técnicas e administrativas que atuam na Educação Profissional da rede pública, privilegiando as

		áreas de atuação e incluindo temas sobre etnia e gênero" (BAHIA, 2006, p. 55).
Goiás	Lei Complementar 62/2008	"Implementar programa de formação continuada a distância, que atenda a docentes e técnicos, nas necessidades e premências das diretrizes estaduais do ensino fundamental, médio, profissional e EJA" (GOIÁS, 2008, p. 48). "Garantir, a partir de dois (2) anos após a vigência deste Plano, a implantação de Plano de Carreira para docentes e pessoal técnico-administrativo educacional, em todos os municípios e nas escolas privadas, com os mesmos direitos e vantagens, de forma isonômica". "Garantir cursos de formação profissional, de nível médio, destinados à formação de pessoal técnico-administrativo, para as áreas de administração escolar, multimeios e manutenção de infraestrutura escolar, bem como para a alimentação escolar". "Garantir que, a partir da vigência deste Plano, seja implementada para os servidores técnico-administrativos educacionais a formação inicial em cursos que os habilitem para sua área de atuação, e que, ao final da vigência deste Plano, todos tenham, no mínimo, concluído a educação básica" (GOIÁS, 2008, p. 70).
Mato Grosso	8.806, de 10 de janeiro de 2008	"Promover a formação de 200 profissionais das escolas da rede pública por ano por intermédio de cursos técnicos de nível médio nas modalidades alimentação escolar, gestão, multimeios didáticos, infra-estrutura e meio ambiente e outras modalidades, elevando sua escolaridade" (MATO GROSSO, 2008, p. 101).
Mato Grosso do Sul	2.791, de 30 de dezembro de 2003	"Implantação e implementação de políticas permanentes de capacitação continuada para os professores do ensino médio, coordenadores e funcionários administrativos, contemplando as políticas de inclusão" (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 22). "Garantia de formação profissional e permanente capacitação do grupo técnico-administrativo dos trabalhadores em educação" (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 52). "Proporcionar cursos de educação profissional destinados à formação de pessoal de apoio para as áreas de administração, multimeios, manutenção de infra-estrutura escolar e preparo de alimentação escolar" (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 52). "Destinação de recursos financeiros para capacitação do corpo técnico-administrativo das escolas públicas" (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 58). "Realizar capacitação continuada ao corpo técnico-administrativo, visando à melhoria da gestão da escola, a partir de 2004" (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 59).
Minas Gerais	19.481, de 12 de janeiro de 2011	"Desenvolver e implantar programa de formação de professores e demais profissionais da educação para atuar nos sistemas socioeducativo e penitenciário, visando ao desempenho adequado ao contexto pedagógico do público atendido, consideradas as especificidades das unidades atuantes nesses sistemas" (MINAS GERAIS, 2011, p. 12). "Desenvolver e implementar, em até dois anos, sistema de certificação ocupacional de educadores e demais profissionais da educação" (MINAS GERAIS, 2011, p. 13).
Pará	7.441, de 2 de julho de 2010	"Criação de um programa de formação em Educação Ambiental para professores, pais, alunos e funcionários" (PARÁ, 2010, p. 11).

		"Garantir e promover formação inicial e continuada, garantida em lei, aos trabalhadores em educação, dando-lhes condições de acessibilidade e manutenção" (PARÁ, 2010, p. 12).
Paraíba	8.043, de 30 de junho de 2006	"Identificar e mapear, no primeiro ano de vigência deste plano, as necessidades de formação inicial e continuada do pessoal técnico e administrativo de modo a elaborar e dar início à implementação de programas de formação". "Oferecer, no prazo de 05 anos, cursos profissionalizantes de nível médio destinados à formação de pessoal de apoio para as áreas de multimeios e manutenção de infra-estruturas escolares, inclusive para alimentação escolar e para outras áreas que a realidade demonstrar ser necessário" (PARAÍBA, 2006, p. 103).
Pernambuco	12.252, de 8 de julho de 2002	"A realização de cursos de formação inicial e continuada para professores, gestores e pessoal técnico-pedagógico e de apoio visa atender às novas exigências postas pela LDB (Lei 9394/96) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais". (PERNAMBUCO, 2002, p. 16).
Rio de Janeiro	5.597, de 18 de dezembro de 2009	"Promover, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da publicação deste Plano, uma política de formação profissional que assegure o desenvolvimento pessoal técnico-administrativo da rede pública de ensino" (RIO DE JANEIRO, 2009, p. 42).
Tocantins	1.859, de 6 de dezembro de 2007	"Criar, com o apoio da União, no prazo de cinco anos, contados a partir da vigência deste Plano, cursos profissionalizantes destinados à formação de pessoal de apoio para as áreas de administração escolar, multimeios e manutenção de infra-estruturas escolares, inclusive para alimentação escolar e para outras áreas em que a realidade demonstrar ser necessária" (TOCANTINS, 2007, p. 29).

Fonte: Elaboração própria (2021), com base nos PEEs.

Cada PEE destaca, de maneira particular, a necessidade de mapeamento das necessidades formativas e de oferta de formação com a mesma qualidade da formação para os profissionais do magistério, prevendo a ampliação gradativa para o ensino superior e condições de acessibilidade e manutenção. Os PEEs ainda mencionam aspectos fundamentais da formação para os funcionários da educação que dizem respeito à garantia da consolidação da identidade da categoria, a compreensão dos aspectos sócio-políticos e econômicos que permeiam a organização escolar, o fornecimento de subsídios para o fortalecimento da ação educativa e para a construção de uma educação progressiva e transformadora. Esses aspectos são reiterados nas Conferências Nacionais de Educação, oferecendo elementos para o debate sobre a política nacional de formação para os funcionários no PNE 2014-2024.

4.3 OS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO NAS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

A construção do Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação foram temas da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010. O amplo debate entre os representantes da sociedade civil e sociedade política nas conferências municipais, intermunicipais, distritais e estaduais resultou no Documento Final[151] em torno da melhoria da qualidade da educação brasileira (CONAE, 2010). A ideia de promover uma Conferência Nacional de Educação cuja temática central se vinculasse à construção do Sistema Nacional de Educação e sua articulação com o Plano Nacional de Educação foi, segundo Saviani (2017), um encaminhamento acertado dada a íntima relação entre os dois:

> [...] a formulação do Plano Nacional de Educação se põe como uma exigência para que o Sistema Nacional de Educação mantenha permanentemente suas características próprias. Caso contrário, ele perderá as características próprias do sistema, reduzindo-se a uma simples estrutura, isto é, um resultado coletivo inintencional de práxis intencionais individuais. (SAVIANI, 2017, p. 68).

Dentre os participantes da Comissão Organizadora Nacional, alguns atores foram mencionados anteriormente neste estudo em função de sua relação com a construção da política de formação para os funcionários da educação: Francisco das Chagas Fernandes (Coordenador-Geral), Fátima Cleide (Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal), Carlos Abicalil (Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados), Maria Izabel Azevedo Noronha (Conselho Nacional de Educação), Heleno Manoel Gomes de Araújo Filho (CNTE), Luiz Fernandes Dourado (CNE, Editor da Revista Retratos da Escola, Consultor da Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização dos documentos da Coneb, CONAEs e CONEP) (CONAE, 2010).

A realização periódica das CONAEs tem se consolidado como um espaço de participação democrática da sociedade no que diz respeito ao debate e à proposição de políticas para a educação no Brasil, de modo que cada Documento Final representa o

> [...] resultado das deliberações, majoritárias ou consensuadas, nas plenárias de eixo e que foram aprovadas na plenária final. Ele traz, assim, uma contribuição inestimável para o futuro da educação brasileira, pois concretiza o resultado de lutas históricas e de embates e debates democráticos, construídos pela sociedade civil organizada, pelos movimentos sociais e pelo

[151] A Introdução do Documento Final da CONAE 2010 (2010, p. 10-15) detalha o processo de participação dos atores sociais na construção do Documento Final.

> governo na direção da garantia da educação como bem público e direito social. [...] o Documento Final sinaliza para a importância de consolidação de uma concepção ampla de educação, que articule níveis, etapas e modalidades de ensino com os processos educativos ocorridos fora do ambiente escolar, nos diversos espaços, momentos e dinâmicas da prática social. (CONAE, 2010, p. 13).

Uma das demandas e deliberações da CONAE 2010 foi a criação do Fórum Nacional de Educação (FNE), instituído no âmbito do MEC pela Portaria nº 1.407/2010 (BRASIL, 2010d, p. 1). Como demonstrado ao longo desta tese, na esteira dos movimentos pela redemocratização do País e pela democratização da educação pública, o campo educacional contou historicamente com a defesa maciça de várias organizações, no sentido de articular os movimentos para a discussão e a proposição de políticas educacionais, de modo que o FNE se institucionalizou como "um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro" (BRASIL, 2010d, p. 1), composto por 34 entidades. Para tanto, são atribuições do FNE:

> I - convocar, planejar e coordenar a realização de conferências nacionais de educação, bem divulgar as suas deliberações; II - elaborar seu Regimento Interno, bem como o das conferências nacionais de educação; III - oferecer suporte técnico aos estados, municípios e Distrito Federal para a organização e a realização de seus fóruns e de suas conferências; IV - acompanhar e avaliar o processo de implementação das deliberações das conferências nacionais de educação; V - zelar para que as conferências de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios estejam articuladas a Conferência Nacional de Educação; VI - planejar e organizar espaços de debates sobre a política nacional de educação; VII - acompanhar, junto ao Congresso Nacional, a tramitação de projetos legislativos relativos à política nacional de educação; VIII - acompanhar e avaliar a implementação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010d, p. 1).

A partir dos debates em torno da construção de um Sistema Nacional de Educação, iniciados em 2009, o Documento Final da CONAE 2010 se estruturou em seis eixos, a saber: I – Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional; II – Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; III – Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; IV – Formação e valorização dos trabalhadores em educação; V – Financiamento da educação e controle social; VI – Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade.

No tocante ao eixo IV, "Formação e valorização dos trabalhadores em educação", o Documento Final reiterou questões basilares de toda a história de luta dos profissionais da educação: a indissociabilidade entre formação e valorização profissional, salários condignos aliados à condições de trabalho, planos de carreira e acesso aos cargos via concurso público de

provas e títulos. Outra questão fundamental sinalizada no Documento é a defesa quanto à institucionalização da política nacional de formação para os profissionais da educação com financiamento para a oferta orgânica de formação inicial e continuada permanente, a partir da articulação entre União e entes federados. Essa questão ainda não foi superada e encontra dificuldade, por exemplo, quanto ao cumprimento das estratégias 15.10 e 15.11 do PNE 2014-2024, uma vez que as políticas de formação para os funcionários da educação estão previstas no PNE e PEEs, mas não são mencionadas em tais planos as normas para a cooperação entre os entes federados, bem como o Plano Estratégico Institucional do MEC (PEI-MEC 2020-2023) não menciona a previsão de ações para o cumprimento das estratégias para a materialização da política nacional de formação para os funcionários da educação:

> Essa política deve articular, de forma orgânica, as ações das instituições formadoras, dos sistemas de ensino e do MEC, com estratégias que garantam políticas específicas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada, conjugadas à valorização profissional efetiva de todos/as os/as que atuam na educação, por meio de salários dignos, condições de trabalho e carreira. Acrescente-se a esse grupo de ações, o acesso via concurso público. (CONAE, 2010, p. 78).

Conforme o Documento Final, a proposta de formação dos profissionais da educação tem como base os princípios da "sólida formação teórica e interdisciplinar", tendo a "centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional" (CONAE, 2010, p. 78-79). Também reitera a relevância quanto à sincronia entre a garantia da oferta de formação inicial e continuada e ao plano de carreira e jornada de trabalho. Dentre os encaminhamentos apresentados, destacam-se como objetivos:

> [...]
> b) Ampliar o curso técnico de nível médio de formação para os/as funcionários/as da educação básica, nas redes estadual e municipal, bem como garantir a criação de cursos de graduação que proporcionem a continuidade da profissionalização em nível superior.
> c) Ofertar cursos técnicos, por meio de **acordos institucionais**, na modalidade presencial e EAD, para o pessoal de apoio das instituições de ensino, garantindo a atualização e consolidação de sua identidade, visando à melhoria do desempenho.
> [...]
> i) Garantir que os cursos de formação realizados pelos/as professores/as e demais profissionais da educação sejam **pré-requisito para a valorização profissional,** materializados em promoção funcional, devendo constar no Plano de Cargos, Carreiras e Salários. (CONAE, 2010, p. 93-94).

A valorização dos funcionários também se expressa no Documento, considerando sua atuação e participação nos processos de gestão e formulação de propostas para o atendimento das demandas educacionais:

> Para a **valorização dos/das profissionais da educação**, é fundamental implementar políticas que reconheçam e reafirmem tanto a função docente como a dos/das demais profissionais ligados ao processo educativo, valorizando sua contribuição na transformação dos sistemas educacionais, considerando-os/as sujeitos e formuladores/as de propostas e não meros/as executores/as. É fundamental, ainda, garantir apoio e incentivo aos/às profissionais que enfrentam situações de insalubridade e vulnerabilidade social. (CONAE, 2010, p. 94).

A 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014), realizada em Brasília durante os dias 19 a 23 de novembro de 2014, foi precedida das Conferências Preparatórias e Livres, em novembro de 2012; das Conferências Municipais e Intermunicipais realizadas no 1º semestre de 2013 e das Conferências Estaduais e Distrital realizadas no 2º semestre de 2013 (CONAE, 2014). O tema desta 2ª Conferência foi "O PNE na articulação do SNE: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração" e teve como objetivo

> [...] contribuir com a política nacional de educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino. (CONAE, 2014, p. 8).

O Documento Final[152] da CONAE 2014 foi estruturado em sete eixos: I – O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação; II – Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos; III – Educação, trabalho e desenvolvimento sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente; IV – Qualidade da educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem; V – Gestão democrática, participação popular e controle social; VI – Valorização dos profissionais da educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho; VII – Financiamento da educação: gestão, transparência e controle social dos recursos (CONAE, 2014).

O eixo I, referente ao Plano Nacional de Educação e ao Sistema Nacional de Educação, Organização e Regulação, sinalizou "[...] as responsabilidades, corresponsabilidades,

[152] A Introdução do Documento Final apresenta o processo de relatoria com a adição, supressão e substituição de emendas ou novos parágrafos decorrentes da CONAE 2014 e das conferências que a antecederam.

atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados" (CONAE, 2014, p. 24). Em consonância com as proposições e estratégias previstas no PNE, o Documento Final destacou a responsabilidade da União, Distrito Federal, Estados e Municípios pela política nacional de formação e valorização para os profissionais da educação. O eixo VI ratificou a valorização dos profissionais da educação, a partir de condições indissociáveis de formação, remuneração, carreira e condições de trabalho. A CONAE 2014 também reiterou os fatores impeditivos para a valorização dos profissionais da educação, para o financiamento e a pouca visibilidade dos profissionais na sociedade brasileira. Todavia, sinalizou a importância e os desafios para a estruturação do SNE, para a materialização da política de formação para os profissionais da educação, sobretudo, para os funcionários da educação.

> A I Conferência Nacional de Educação (I Conae/2010) reconheceu que a ausência de um efetivo SNE sinaliza a forma fragmentada e desarticulada do projeto educacional no País. Alterá-lo requer a regulamentação do regime de colaboração, em que o aparelho estatal utilize os recursos de poder para garantir as necessidades da população. O desafio é fazê-lo, aperfeiçoando mecanismos democráticos, em regime de corresponsabilidade em todos os níveis, etapas e modalidades, envolvendo os/as profissionais da educação nos projetos político-pedagógicos dos sistemas e redes de ensino, bem como os atores políticos e sociais. (CONAE, 2014, p. 88).

O Documento também considerou que vincular a remuneração salarial dos profissionais da educação aos resultados de desempenho dos educandos e professores nas avaliações internas e externas é um equívoco a ser superado. Ao contrário, a valorização dos profissionais da educação se estabelece a partir da formação continuada e titulação (CONAE, 2014). Neste sentido, reitera a importância da instituição do Sistema Nacional de Educação ao considerar que a

> [...] concretização da política de formação e valorização profissional está diretamente vinculada à instituição do SNE que, traduzindo dispositivos constitucionais e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), supõe a abrangência e a responsabilidade de cada um dos sistemas de ensino (federal, estaduais, distrital e municipais) para regular o campo, mediante a autorização, credenciamento e supervisão de todas as instituições de ensino sob sua jurisdição, bem como organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino com a participação de todos. (CONAE, 2014, p. 90).

Os movimentos de realização das CONAEs 2010 e 2014 traduzem o compromisso da sociedade civil com a democratização da educação pública, gratuita e de qualidade social para todos, de modo que o Fórum Nacional de Educação (FNE), no contexto dessas CONAEs, se

configurou como espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, visando "[...] institucionalizar mecanismos de planejamento educacional participativo que garantam o diálogo como método e a democracia como fundamento" (BRASIL, 2010h, p. 1). Na esteira do processo de desmontes e retrocessos vivenciados no País pós-*impeachment* 2016, o FNE foi desarticulado pela Portaria nº 577/2017 (BRASIL, 2017e), que estabeleceu dentre as novas regras para a composição do Fórum e sua indicação pelo Ministro da Educação, a exclusão de algumas entidades, a transferência da responsabilidade pela supervisão e orientação das atividades de articulação e coordenação das CONAEs para a Secretaria Executiva do Ministério da Educação. Tanto a Portaria nº 577/2017 quanto o Decreto nº 14.456 (BRASIL, 2017f), de 26 de abril de 2017, "[...] impostos pelo Governo Michel Temer de forma unilateral, restritiva, e antidemocrática, e que desestruturam o FNE e Conferência Nacional de Educação (Conae), tornando-os ilegítimos" (FNPE, 2021, p. 11), demonstram que o pacto em defesa da educação foi

> rompido pela entrega do pré-sal, cujos royalties seriam destinados para a educação, aos interesses estrangeiros e pela Emenda Constitucional 95, que, ao congelar por 20 anos os investimentos em políticas públicas no país, inviabilizou por completo o cumprimento das diretrizes e metas do PNE, incluindo a mais conhecida delas: a destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro para a educação. Rompido pela suspensão de programas e políticas de acesso que afetam a garantia constitucional de universalização da educação básica e expansão da educação superior. Rompido pela reforma do ensino médio feita arbitrariamente via medida provisória, sem discussão com educadores e entidades do campo educacional, e que torna essa etapa da educação básica ainda mais excludente, rebaixando a formação e visando ao desmanche e à privatização da escola pública. Rompido pela aprovação da terceirização irrestrita, inclusive para atividades-fim, medida cujos efeitos são a precarização nas relações de trabalho e ampliação da degradação das condições de trabalho, a supressão dos direitos dos trabalhadores, o rebaixamento salarial, a perda de direitos sociais e a redução da representação sindical, sem contar o grave prejuízo à qualidade do ensino e ao projeto pedagógico das instituições. Rompido pela leniência — ou, de fato, conivência do Poder Executivo — com tentativas explícitas e espúrias de censura e criminalização do magistério, como a simbolizada pela parcialidade do movimento Escola Sem Partido e suas propostas de implementação de leis da mordaça em todo o país. Rompido pelo aparelhamento do Conselho Nacional de Educação (CNE), pela ingerência e recomposição à revelia do Fórum Nacional de Educação (FNE) — com a exclusão de entidades históricas do campo educacional e a abertura do órgão aos interesses do capital privado — e pela nítida intenção do Ministério da Educação de inviabilizar a realização de uma Conae/2018 nos moldes democráticos e com ampla participação social. (FNPE, 2018, p. 1-2).

Diante do referido cenário, educadores se mobilizaram na instituição do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), instituindo-o como um movimento de diálogo

permanente entre os estados e de resistência e luta pela democracia e em defesa dos direitos sociais, composto por mais de 40 (quarenta) entidades nacionais do campo educacional (CONAPE, 2021). O FNPE coordenou a I Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE 2018) e coordena as discussões que antecedem a II CONAPE/2022, que tem como tema geral "Reconstruir o País: a retomada do Estado democrático de direito e a defesa da educação pública e popular, com gestão pública, gratuita, democrática, laica, inclusiva e de qualidade social para todos/as/es". Os movimentos das Conapes evidenciam os desafios a serem enfrentados, sobretudo, quanto aos retrocessos e negligência ao PNE 2014-2024.

A próxima seção aborda as políticas de formação para os funcionários da educação no PNE 2014-2024 e em seus respectivos PEEs.

4.4 OS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO NO PNE 2014-2024 E NOS PEEs

O conjunto de 20 metas e 254 estratégias, estabelecidos no PNE 2014-2024, foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, sem vetos[153], após dezenove audiências públicas, dois seminários nacionais, catorze seminários estaduais na Câmara e oito audiências públicas no Senado. Ao longo de três anos e meio de tramitação e do recebimento de cerca de 3 mil emendas, o PNE 2014-2024 é resultante de amplo debate entre diversos atores: poder público, movimentos sociais, sociedade civil, setor privado da área educacional e formuladores de políticas públicas (BRASIL, 2014a).

No tocante aos funcionários da educação, observa-se a utilização da expressão "profissionais da educação" no PNE 2014-2024 em 27 ocasiões. Em 17 estratégias a referência se destina aos docentes do nível ou modalidade de ensino aos quais se relacionam, conforme demonstrado no Quadro 21:

Quadro 21 - Expressão "profissionais da educação" no PNE 2014-2024

Meta	Estratégias relacionadas aos profissionais da educação e sua referência ao nível ou modalidade de ensino
Meta 1 Educação Infantil	"1.8. promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil [...]; 1.9. estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação [...];" (BRASIL, 2014a, p. 50).
Meta 4 Educação	"4.13. apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(as) estudantes com

[153] A seção "Projeto que tramitou no Congresso Nacional" do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a, p. 14-17) descreve todo o processo de sua tramitação.

Especial	deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, [...];" (BRASIL, 2014a, p. 57). "4.16. incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal [...];" (BRASIL, 2014a, p. 58).
Meta 7 Qualidade da Educação Básica	"7.3. constituir, em colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação [...]; 7.4. induzir processo contínuo de autoavaliação [...], por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas [...] a formação continuada dos profissionais da educação;" (BRASIL, 2014a, p. 62). "7.26. consolidar a educação escolar no campo [...] garantindo [...] programa para formação inicial e continuada de profissionais da educação;" (BRASIL, 2014a, p. 65). "7.31. estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos (das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional;" (BRASIL, 2014a, p. 66).
Meta 15 Formação dos profissionais da educação/professores da educação básica com formação específica de nível superior (licenciatura na área de conhecimento em que atuam)	"15.1. atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;" "15.4. consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;" "15.5. implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;" "15.8. valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;" (BRASIL, 2014a, p. 79).
Meta 18 Valorização dos profissionais da educação	"18.4. prever, nos planos de carreira dos profissionais da educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, licenças remuneradas e incentivos para a qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação s*tricto sensu;*" (BRASIL, 2014a, p. 82). "18.7. priorizar o repasse 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;" "18.8. estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino [...];" (BRASIL, 2014a, p. 83).
Meta 19 Gestão democrática	"19.6. estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos políticos-pedagógicos [...];" (BRASIL, 2014a, p. 84).

Fonte: Elaboração própria (2021), com base no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a).

Algumas estratégias das metas destinadas a cada uma das etapas da educação básica, em geral, especificam que são direcionadas aos professores e à etapa a qual se vincula, como acontece, por exemplo, com as estratégias 3.1 (formação continuada de professores) e 5.6 (formação inicial e continuada dos professores de alfabetização). Em outros casos, a estratégia é direcionada aos professores, mas a expressão "profissionais da educação"[154] aparece de modo genérico, conferindo a impressão de que as demais categorias estão contempladas nas metas e estratégias, todavia essa utilização faz referência apenas aos professores, como na estratégia 1.9, que propõe

> [...] estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de zero a cinco anos. (BRASIL, 2014, p. 50).

Em outras situações, aparecem as seguintes especificações: "profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério", nas estratégias 15.10, 15.11 e 18.5; "profissionais de serviços e apoio escolares", na estratégia 7.5; "profissionais da educação não docentes", na estratégia 18.1; demais profissionais da educação básica/pública, nas estratégias 16.5 e 20.7 e como recursos humanos para a educação em tempo integral, na estratégia 6.3. A diversidade de nomenclaturas utilizadas mantém sua identidade difusa, restringindo a percepção quanto às políticas destinadas a esses profissionais. A questão da invisibilidade social e da valorização dos funcionários da educação não é reiterada no PNE 2014-2024 como ocorreu no PNE 2001-2010, como se esta já estivesse superada. Todavia, a proposição das estratégias de formação para os funcionários da educação, o monitoramento acerca do seu alcance e a materialização dessas políticas por parte dos entes federados comprovam o contrário.

Em relação ao PNE anterior, Menezes e Souza (2018) consideram que houve grande avanço tanto na ampliação do movimento de participação democrática realizado para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação quanto à certa celeridade ao aprová-los sob a forma de Lei, em até dois anos seguintes à aprovação do PNE 2014-2024, o que não ocorreu com o PNE 2001-2010. Essa celeridade se deve a dois fatores: a fixação do prazo de um ano para a elaboração ou adequação dos planos estaduais de educação em consonância com o PNE e a articulação entre União e entes federados na elaboração dos PEEs a partir do apoio técnico da SASE/MEC (MENEZES; SOUZA, 2018).

---

[154] Situação similar ocorre com a estratégia 7.26 (professores da educação do campo).

Do conjunto dos PEEs aprovados, os PEEs dos estados do Maranhão, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, correspondente a 12%, foram rapidamente elaborados no mesmo ano de aprovação do PNE 2014-2024; 38%, compreendendo os estados do Amazonas, Amapá, Espírito Santo, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Rondônia, foram aprovados um ano após a promulgação da Lei nº 13.005/2014 e 29% foram aprovados posteriormente ao período de um ano previsto no PNE 2014-2024. Alguns estados tiveram seus PEEs aprovados após o prazo estabelecido no PNE: os PEEs dos estados do Acre, Goiás e Tocantins, um mês após; os de Roraima e Sergipe, três meses; e Santa Catarina e Piauí, seis meses após o prazo. 21% dos PEEs foram elaborados em 2016, os PEEs de Alagoas, Bahia, Ceará, Rio Grande do Norte e São Paulo (SOUZA, 2016). O Quadro 22 apresenta dados dos PEEs, formalizados sob a forma de Lei, a data de sua aprovação e o período de vigência de cada plano:

Quadro 22 - Planos Estaduais de Educação articulados ao PNE 2014-2024

Estado	Nº da Lei	Data	Período[155]	Vigência (anos)
Acre	2.965	2 de julho de 2015	2015-2024 (a)	9
Alagoas	7.795	22 de janeiro de 2016	2016-2026 (b)	10
Amapá	1.907	24 de junho de 2015	2015-2025 (a)	10
Amazonas	4.183	26 de junho de 2015	2015-2025 (b)	10
Bahia	13.559	11 de maio de 2016	2016-2026 (a)	10
Ceará	16.025	30 de maio de 2015	2016-2024 (a)	8
Distrito Federal	5.499	15 de julho de 2015	2015-2025 (b)	10
Espírito Santo	10.382	24 de junho de 2015	2015-2025 (a)	10
Goiás	18.969	22 de julho de 2015	2015-2025 (a)	10
Maranhão	10.099	11 de junho de 2014	2014-2024 (c)	10
Mato Grosso	10.111	06 de junho de 2014	2014-2024 (c)	10
Mato Grosso do Sul	4.621	22 de dezembro de 2014	2014-2024 (a)	10
Minas Gerais	2.882	17 de setembro de 2015	2015-2025 (b)	10

[155] Os planos com marcação (a) apresentam período de vigência explicitado no documento do PEE e/ou na Lei correspondente; os planos com marcação (b) o período não é explícito no PEE ou Lei correspondente, mas pode ser inferido a partir da sua data de aprovação e do tempo de vigência indicados; os planos com marcação (c) não apresentam período de vigência explícito no PEE e na Lei correspondente, mas pode ser inferido a partir da data de publicação e por mencionar o alinhamento ao PNE 2014-2024 e (d) plano sem reelaboração após o PNE 2014-2024.

Pará	8.186	23 de junho de 2015	2015-2025 (b)	10
Paraíba	10.448	23 de junho de 2015	2015-2025 (a)	10
Paraná	18.492	25 de junho de 2015	2015-2025 (b)	10
Pernambuco	15.533	23 de junho de 2015	2015-2025 (b)	10
Piauí	6.733	17 de dezembro de 2015	2015-2025 (b)	10
Rio de Janeiro	7.153	17 de dezembro de 2015	2015-2025 (d)	10
Rio Grande do Norte	10.049	27 de janeiro de 2016	2015-2025 (a)	10
Rio Grande do Sul	14.705	25 de junho de 2015	2015-2025 (b)	10
Rondônia	3.565	3 de junho de 2015	2015-2025 (c)	10
Roraima	1.008	3 de setembro de 2015	2015-2025 (b)	9
Santa Catarina	16.794	15 de dezembro de 2015	2015-2024 (a)	9
São Paulo	16.279	8 de julho e 2016	2016-2026 (b)	10
Sergipe	8.025	04 de setembro de 2015	2015-2025 (b)	10
Tocantins	2.977	8 de julho de 2015	2015-2025 (a)	10

Fonte: Elaboração própria (2021), com base em dados do site PNE em movimento: http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao.

Os Planos Estaduais e Municipais de Educação são importantes instrumentos para a articulação dos objetivos e metas do PNE, mas também expressam suas demandas educacionais. Para Monlevade (2002), tanto os planos estaduais quanto os municipais apresentam função estratégica ao analisar a realidade local, ao elaborar esforços propositivos para a demanda e ao articular a tomada de decisões entre os estados e municípios. Nesse sentido, após a aprovação do PNE 2014-2024, todos os estados se movimentaram para a construção ou reelaboração de seus PEEs, sob o assessoramento da SASE/MEC. Com exceção do estado do Rio de Janeiro, que até o momento da elaboração desta tese não reformulou seu plano, todos os demais estados tiveram seus planos aprovados.

O mapa de monitoramento dos planos estaduais e municipais de educação, representado na Figura 5, demonstra a quase totalidade de aprovação dos PEEs, destacada no site “PNE em movimento”:

Figura 5 - Mapa de Planos Estaduais de Educação aprovados



1

Fonte: http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?acao=downloadEstado&estuf=RJ

De modo geral, os PEEs estão alinhados ao PNE 2014-2024 com a definição de diretrizes, metas e estratégias para a educação em âmbito estadual, com a apresentação do diagnóstico da realidade educacional do Estado e com o estabelecimento de instâncias de avaliação e monitoramento. Dentre essas instâncias, destacam-se as Secretarias Estaduais de Educação, as Comissões de Educação das Assembleias Legislativas, os Fóruns Estaduais de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação, que têm como responsabilidades a divulgação dos resultados do monitoramento e das avaliações do PEE, a análise, a proposição de políticas públicas que assegurem a materialização das estratégias e sua revisão, tendo em vista o cumprimento das metas.

Quanto ao processo de construção democrática e participativa dos PEEs, a maioria deles menciona a participação de representantes de sindicatos, conselhos, IES públicas e privadas, dos sistemas de ensino, dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e dos movimentos sociais nas comissões temáticas. Os PEEs de Amazonas e Rondônia contaram, respectivamente, com a participação de 41 e 35 entidades no processo de elaboração de seus planos, demonstrando maior envolvimento da sociedade civil.

Dos 27 PEEs analisados, os PEEs dos estados do Acre, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Norte e Rondônia apresentam a descrição do seu processo

de elaboração, assim como o Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Paraná, Rondônia e Sergipe expõem sua realidade educacional, ressaltando os desafios a serem alcançados. Alguns PEEs possuem número superior ou inferior de metas em relação ao PNE 2014-2024, como é o caso do PEE-Acre e PEE-Santa Catarina que apresentam 19 metas; o PEE-Mato Grosso com 17; o PEE-Roraima com 12; o PEE-Amapá com 26 metas; os PEE-Amazonas e Maranhão com 22; os PEE-Ceará, Distrito Federal, Goiás, Rio Grande do Norte e São Paulo com 21; o PEE-Tocantins com 24 e o PEE-Paraíba com 28 metas (MARANHÃO; MATO GROSSO, 2014; ACRE; SANTA CATARINA; RORAIMA; AMAPÁ; AMAZONAS; DISTRITO FEDERAL; PARAÍBA; TOCANTINS, 2015; SÃO PAULO; RIO GRANDE DO NORTE; CEARÁ, 2016). Em que pesem tais especificidades, os PEEs, alinhados ao PNE 2014-2024, apresentam metas para as etapas, níveis e modalidades, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e abrangem a valorização profissional e o financiamento da educação.

O PEE-Rio Grande do Norte, de modo particular, dispõe suas metas estruturadas nas seguintes dimensões: a Dimensão 1 corresponde à universalização, expansão e democratização do acesso à educação básica apresenta 6 metas; a Dimensão 2 faz referência à qualidade da educação básica, as condições de aprendizagem, avaliação e melhoria do fluxo escolar e propõe 3 metas; a Dimensão 3 trata da relação educação e trabalho com enfoque na formação técnica e tecnológica de nível médio, estabelecendo 2 metas; a Dimensão 4 destinada ao ensino superior, à expansão e diversificação da graduação e pós-graduação tem 3 metas; a Dimensão 5, pertinente à valorização dos profissionais da educação, propõe 4 metas; a Dimensão 6 referente à gestão democrática; a Dimensão 7 sobre o financiamento da educação básica e superior estadual e a Dimensão 8 a respeito dos movimentos sociais, inclusão e direitos humanos apresentam, cada uma, 1 meta (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

A Tabela 3, disposta no Apêndice H desta tese, apresenta a sistematização dos PEEs em relação ao PNE 2014-2024, demonstrando a abrangência temática, a especificação de suas metas e a quantidade de estratégias referente a cada uma delas. Todavia, diante das especificidades educacionais de cada Estado, como os funcionários da educação se apresentam nos PEEs?

A exemplo do PNE 2014-2024, nota-se uma tendência de utilização do termo profissionais da educação de modo genérico, fazendo-se referência apenas aos professores e o vínculo à etapa, modalidade ou nível de ensino, particularizando, em muitos planos, a formação apenas aos respectivos docentes. Em outros casos, os PEEs explicitam as categorias os professores e funcionários da educação, incluindo-os como profissionais da educação. Conforme o Quadro 23, também é possível identificar que a identificação dos funcionários se

dá por oposição à categoria docente (não-docentes, de outros segmentos que não os do magistério, não professores). A utilização de diversas nomenclaturas para mencionar os funcionários da educação tanto em um mesmo plano como no conjunto dos PEEs inviabiliza a percepção de políticas propostas para esses profissionais, tendo em vista a falta de alinhamento no documento, como se fossem de categorias diversas.

Quadro 23 - Denominação dos funcionários da educação nos PEEs

PEE	Denominação dos funcionários da educação	Estratégias ou metas
AC	Profissionais não-docentes	2.4, 3.2.2, 3.5.6, 3.5.9, 3.6.2, 4.3, 10.7, 14.6, 14.8, 16.5, 16.8, 17.5
	Servidores do quadro de apoio administrativo	11.22, 11.23
	Pessoal de apoio	12.15
AL	Demais profissionais da escola	7.7
	Profissionais da educação	7.41
	Funcionários de escola	15.11
AP	Profissionais da educação não-docentes	6.4, 19.3, 23.3, 23.4
	Servidores da educação municipal	13.3
	Profissionais técnico-administrativos	16.6
	Servidores administrativos	19.2
	Profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério	19.12
AM	Funcionários administrativos	6.4
	Profissionais técnico-administrativos da educação	13.7
	Profissionais de outros segmentos que não os do magistério	15.9
	Pessoal técnico e administrativo	16.11
	Profissionais da educação não-docentes	18.3
BA	Não-docentes	15.5
	Profissionais de outros segmentos que não os do magistério	15.14
CE	Profissionais de serviços e apoios escolares	7.28
	Demais profissionais da educação	8.8, 16.11
	Demais profissionais da escola	19.16
	Profissionais da educação não-docentes	16.9
	Profissionais de outros segmentos que não os do magistério	15.16
DF	Profissionais da educação básica	15.10
	Demais profissionais da educação	16.1
	Profissionais a que se refere o art. 61, III, LDB	15.6
ES	Profissionais da área administrativa na educação	15.9
	Profissionais de outros segmentos que não os do magistério	15.10
GO	Profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério	16.11, 16.12
	Pessoal administrativo	19.5
MA	Demais profissionais do Ensino Fundamental	2.21
MT	Profissionais técnicos e apoio da educação	Estratégia 8 da meta 4

MS	Profissionais de outros segmentos que não os do magistério	15.10, 15.11, 18.5
	Profissionais da educação não-docentes	18.3, 18.10
MG	Profissionais de serviços e apoios escolares	7.5
	Profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério	15.9, 15.11, 18.4
PA	Profissionais de serviços e apoios escolares	7.6
	Profissionais não-docentes	8.13
	Profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério	15.10, 15.11, 18.4
	Pessoal técnico e administrativo	16.10
	Funcionários	19.5
PB	Profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério	23.10
	Profissionais da educação não-docentes	26.2
	Demais profissionais da educação pública	28.7
PR	Demais profissionais da educação básica	14.8
	Profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério	15.12, 15.14
PE	Funcionários da educação	15.9
	Profissionais de apoio ou auxiliares	15.12
	Trabalhadores da educação	16.13
PI	Demais profissionais da educação	3.1, 3.2, 16.5
	Outros segmentos que atuam na escola	15.2, 16.7
	Profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério	15.11, 15.14
RJ	Quadro técnico-administrativo	Estratégia 21 da meta 2
RN	Não professores	Dimensão 5: Valorização dos profissionais da educação – Estratégia 2 da meta 1
	Profissionais de educação de outros segmentos que não os do magistério	Dimensão 5: Valorização dos profissionais da educação – Estratégia 6 da meta 1
	De outros segmentos	Dimensão 5: Valorização dos profissionais da educação – Estratégia 14 da meta 1
	Pessoal técnico, administrativo, apoio	Dimensão 5: Valorização dos profissionais da educação – Estratégia 2 da meta 2
	Pessoal técnico e administrativo	Dimensão 5: Valorização dos profissionais da educação – Estratégia 8 da meta 2
	Profissionais não-docentes	Dimensão 5: Valorização dos profissionais da educação – Estratégia 2 da meta 4 e estratégia 6 da meta 4
	Demais cargos de provimento efetivo	Dimensão 5: Valorização dos profissionais da educação – Estratégia 3 da meta 4
RO	Demais profissionais do Ensino Fundamental	2.16
	Todos os funcionários da escola	6.6
	Profissionais de serviços e apoios escolares	8.4
	Demais profissionais da educação básica	16.8
	Profissionais técnicos da educação	18.5

RR	Não docentes da educação infantil	Estratégia 16 da meta 1
	Profissionais de apoio	Estratégia 22 da meta 2
	Técnicos e administrativo	Estratégia 28 da meta 2
	Não-docentes	Estratégia 12 da meta 4
	Técnicos, administrativos	Estratégia 7 da meta 10
	Profissionais não-docentes das áreas técnica e administrativa	Estratégia 36 da meta 11
	Técnicos educacionais da educação básica	Estratégia 38 da meta 11
	Técnico-administrativo	Estratégia 40 da meta 12
SC	Profissionais de serviços e apoios escolares	7.5
	Demais funcionários das escolas	7.26
	Demais profissionais que atuam na educação básica	12.4, 16.5
	Profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério	15.10
	Profissionais da educação não-docentes	17.6
	Administrativa, não-docentes	17.9
SP	Profissionais de apoio e serviços escolares	7.12
	Pessoal técnico das escolas públicas	7.26
	Demais segmentos	19.6
	Demais profissionais da educação	21.6
SE	Demais profissionais da educação	4.19
	Profissionais de serviços e apoio escolares	7.6
	Demais trabalhadores da educação	15.9, 16.4
	Profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério	15.11
	Não docentes dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério	18.3
TO	Todos (as) os (as) profissionais efetivos (as) da educação	20.5
	Técnicos efetivos	21.3
	Profissionais de serviços e apoios escolares	23.4

Fonte: Elaboração própria (2021), com base nos PEEs.

O quadro possibilita visualizar a diversidade de nomenclaturas utilizadas para designar os funcionários da educação, nem sempre os considerando como profissionais da educação. Essa multiplicidade de termos e a não referência à categoria enquanto profissionais da educação desalinham os PEEs aos demais instrumentos legais e normativos consolidados ao longo da trajetória de luta para a inclusão dos funcionários dentre as categorias que se devem considerar profissionais da educação. Sua devida referência no PNE e em seus respectivos PEEs ratifica a luta pela profissionalização desses trabalhadores, reconhecida no art. 206 da CF/1988. No campo propositivo, a não referência às estratégias representa um retrocesso quantos aos avanços alcançados, pois os secundariza e os invisibiliza, minimizando os esforços para a materialização das políticas de formação, tendo em vista que elas se encontram nas estratégias e não nas metas.

Da análise dos PEEs acerca das designações dos funcionários da educação é possível destacar certos aspectos em alguns deles: a coerência interna ao apresentar a mesma nomenclatura em todo o plano; a ratificação da categoria funcionários como profissionais da educação; a distinção dos professores das demais categorias de profissionais da educação; a separação dos profissionais do magistério dos profissionais da educação como se estes não fizessem parte da categoria; a utilização da expressão profissionais da educação vinculada ao nível de ensino. Alguns PEEs se destacam quanto à forma como apresentam os funcionários da educação.

O PEE-Acre apresenta a distinção docente e não-docente em todo o plano e, em consonância com a Lei nº 12.014/2009, considera ambos como profissionais da educação. Também faz a distinção quando se refere a professores, equipe gestora e profissionais não-docentes, sugerindo a compreensão das especificidades inerentes à cada uma dessas funções. A grande quantidade de vezes em que são mencionados no PEE-Acre denota que existe uma preocupação em dar visibilidade à formação para esses profissionais dentro das demandas educacionais.

O PEE-Alagoas faz poucas referências aos funcionários da educação, assim como denota a falta de clareza quanto ao seu reconhecimento enquanto profissionais da educação. Na estratégia 15.11, por exemplo, os funcionários são mencionados de modo distinto dos profissionais da educação ao tratar da "[...] oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, às respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação e funcionários/as da escola" (ALAGOAS, 2016, p. 44), como se estes não fizessem parte das categorias que se devem considerar profissionais da educação. No entanto, na estratégia 18.1 a distinção "profissionais do magistério" e "profissionais da educação (funcionários de escola)", os incluem entre os profissionais da educação (ALAGOAS, 2016, p. 47).

Os funcionários da educação no PEE-Amapá aparecem na meta 18 e nas estratégias 18.1 e 20.5 ao incluir "todos os profissionais da educação básica". Nas estratégias 19.6, 20.2, 21.6, 21.7, 22.1, o termo "profissionais da educação" de modo genérico não deixa clara a inclusão dos funcionários nas respectivas estratégias.

No PEE-Amazonas, o termo "profissionais da educação", quando utilizado nas metas e estratégias destinadas a níveis e modalidades de ensino, faz referência apenas aos docentes. As metas 15, 16, 17 e 18 foram agrupadas e intituladas "valorização dos profissionais do magistério", de modo que em toda a análise situacional são utilizadas as nomenclaturas profissionais, professores e profissionais da educação básica. Em dado momento, menciona-se

a “grande defasagem de formação específica para profissionais – professores, gestores, especialistas e de apoio” (AMAZONAS, 2015, p. 113), trata da progressão vertical para servidores administrativos e a criação da carreira técnico-administrativa e dispõe sobre a formação para os “profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério” (AMAZONAS, 2015, p. 117).

O PEE-Distrito Federal ou Plano Distrital de Educação vincula os professores ao nível de ensino em que atuam e emprega várias terminologias, não evidenciando a categoria dos funcionários como profissionais de educação. Também distingue os profissionais da educação entre os que atuam em atividades docentes ou não, sendo os não docentes nomeados “demais profissionais da educação”. Essa diversidade de termos utilizados e a referência aos “profissionais a que se refere o art. 61, III, da LDB” confere a impressão de que os funcionários da educação não estão inseridos em nenhuma das outras estratégias quando se refere aos profissionais da educação. A referida estratégia trata do fomento à oferta e garantia do

> [...] acesso e a permanência, nas redes distrital e federal, quanto aos cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior, destinados à formação inicial, nas diversas áreas de atuação, dos profissionais a que se refere o art. 61, III, da LDB. (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 12).

A desconsideração dos funcionários quanto ao pertencimento à categoria profissionais da educação é explícita no PEE-Pará quando se propõe na estratégia

> 19.5) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, **funcionários (as)**, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, **próprios de cada unidade educativa,** assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares. (PARÁ, 2015, p. 31, grifos no PEE).

O PEE-Rio de Janeiro, não reelaborado, aborda, na meta 4, a formação e valorização dos profissionais da educação e menciona o seu alinhamento aos atos normativos em âmbito federal, como o art. 206 da CF/1988, a EC nº 53/2006, o art. 61 da LDB nº 9.394/96, o Decreto nº 6.755/2009, a Resolução nº 2/2009, a Lei nº 12.014/2009 (BRASIL, 2009a) e a Lei Estadual nº 4.528/2005 que define

> [..] profissionais da educação todos aqueles que atuam nas instituições educacionais do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro e nos órgãos que tenham como atribuição a avaliação pedagógica da escola e a qualidade de seus currículos. (RIO DE JANEIRO, 2015, p. 51).

De modo particular, o PEE-Rondônia ratifica a importância dos funcionários da educação para os processos formativos que ocorrem no contexto escolar e a compreensão de profissionais da educação estabelecida na Lei nº 12.014/2009 (BRASIL, 2009a), considerando

> [...] não somente o professor, mas um conjunto formado de trabalhadores responsáveis pela vida funcional da escola, exercendo as mais diferentes atividades e é necessário e imprescindível que se construa uma nova identidade para estes profissionais, isto é, ser profissionalizado recebendo formação inicial e continuada, tanto quanto o professor. (RONDÔNIA, 2016, p. 78-79).

Uma questão preocupante para a carreira dos funcionários da educação apontada no PEE-TO diz respeito à terceirização, aprovada pela Lei nº 13.429/2017 (BRASIL, 2017a). O posicionamento contrário à desvalorização dessa categoria profissional se manifesta no PEE-Tocantins ao prever a não contratação de empresas prestadoras de serviços terceirizados na estratégia 21.13. Essa questão foi reiterada pela Deputada Dorinha Seabra (DEM-TO) na Sessão Ordinária 0.80.1.55.O (BRASIL, 2015b), de 23/04/2015, quando comentou não ter conseguido adesão para aprovação de emenda de sua autoria no PL nº 4.330/2004 em relação à exclusão dos profissionais da educação do processo de terceirização das relações de trabalho.

Esse fato demonstra a força de lei de um PNE como instrumento de organização das demandas educacionais e, ainda, como mecanismo de defesa da educação e de valorização de seus profissionais, pois embora o processo de terceirização dos funcionários da educação encontre acolhimento na Lei nº 13.429/2017 (BRASIL, 2017a), não apresenta capilaridade no âmbito estadual de educação. Na esteira da defesa da valorização dos profissionais da educação nos planos de educação, o PEE-Ceará menciona uma preocupação com as condições de saúde tanto dos profissionais efetivos quanto dos temporários (CEARÁ, 2016), visando resguardar a saúde dos trabalhadores dos processos de intensificação, fragmentação e precarização de suas condições de trabalho.

As diversas terminologias utilizadas tanto no PNE 2014-2024 quanto nos PEEs para os funcionários da educação demonstram que esses profissionais ainda possuem uma identidade difusa em busca de consolidação enquanto categoria profissional (DOURADO; MORAES, 2009). Essa forma de categorização compromete a proposição das políticas de formação para os funcionários da educação invisibilizando-as, secundarizando-as, dispersando-as em meio às políticas para a formação docente. Do mesmo modo, entende-se que, quando se generaliza o termo “profissionais da educação”, sem especificar professor, pedagogo ou funcionário da educação deveriam estar incluídas as três categorias estabelecidas no artigo 61 da Lei nº

9.304/1996. Mas afinal, como a política nacional de formação para os funcionários da educação se expressa nos PEEs? Quais estratégias de formação se destinam a esses profissionais?

4.5 A FORMAÇÃO PARA OS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO NOS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

O PNE 2014-2024 previu, no art. 8º, o estabelecimento de estratégias que "[...] promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais" (BRASIL, 2014a, p. 46). Todavia, Almeida Júnior *et al.* (2004) destacam a importância do alinhamento entre planos nacionais, estaduais e municipais de educação, evitando-se a mera transposição de metas e estratégias e a desconsideração das demandas e realidades educacionais regionais:

> Um sistema federativo de educação necessita de formas obrigatórias de alinhamento entre os Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação. Estes mecanismos, por sua vez, deverão evitar a transposição mecânica das metas nacionais para os planos subnacionais, dada a necessidade de considerar as diferenças e desigualdades regionais. (ALMEIDA JÚNIOR *et al*., 2014, p. 120).

De modo geral, os PEEs apresentam uma meta correspondente à meta 15 do PNE 2014-2024 destinada à política nacional de formação para os profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do art. 61 da LDB nº 9.394/1996. Todavia, é importante destacar que o foco dessa meta é assegurar formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, a todos os professores e professoras da educação básica (BRASIL, 2014a). A previsão da política de formação inicial e continuada para os funcionários da educação se concentra nas estratégias 15.10 e 15.11 com o objetivo de:

> 15.10. fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério; 15.11. implantar, no prazo de um ano de vigência desta lei, política nacional de formação continuada para os profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados. (BRASIL, 2014a, p. 80).

A estratégia 15.10. menciona a oferta de cursos tecnológicos de nível superior para os funcionários da educação, em função da demanda de trabalhadores profissionalizados em nível médio e dos movimentos para sua oferta, a partir da criação do eixo tecnológico de Apoio Educacional no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia e da inclusão do Curso

Superior de Tecnologia em Processos Escolares, por meio da Portaria nº 72/2010 (BRASIL, 2010a), do art. 62-A da Lei nº 12.796/2013, que dispõe sobre a formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61, por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas (BRASIL, 2013a) e, ainda, pela oferta do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares no IFAC, desde 2012.

A exemplo do PNE 2014-2024, alguns PEEs apresentam apenas duas estratégias de proposição da política nacional de formação para os funcionários da educação; outros, como o PEE-Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso do Sul e Roraima, apresentam várias estratégias para a formação dos funcionários, evidenciando uma preocupação com a formação desses profissionais, tendo em vista uma concepção ampla dos processos formativos escolares e a melhoria da qualidade da educação. Outros, como o PEE-Bahia, Ceará, Paraíba, Santa Catarina e Tocantins, apresentam apenas uma estratégia de formação que se destina à formação em nível médio e superior dos funcionários da educação e, ainda, o caso do PEE-São Paulo que não propõe a formação em nível médio e superior para os funcionários da educação, apenas menciona "um novo modelo" de formação para os profissionais dos Quadros dos Servidores do Magistério, de Apoio Escolar e de Suporte Escolar, na meta 21 (SÃO PAULO, 2016, p. 40). As estratégias relacionadas à política de formação para essa categoria estão sistematizadas no Quadro 24:

Quadro 24 - A política nacional de formação para os funcionários da educação nos PEEs

PEE	Estratégias relacionadas à política nacional de formação dos funcionários da educação
AC	11.23, 14.6, 14.8, 16.5
AL	15.11, 18.13
AP	18.1, 18.2, 18.3, 19.1, 19.2, 19.3, 19.12
AM	15.9, 16.10, 16.11, 16.12
BA	15.14
CE	15.16
DF	15.6, 16.1
ES	15.9, 15.10
GO	16.11, 16.12
MA	17.1, 17.2, 17.4
MT	4.8, 5.1, 5.22
MS	15.1, 15.4, 15.10, 15.11, 16.14
MG	15.9, 15.10, 15.11
PA	15.10, 15.11, 16.10
PB	23.10
PR	15.12, 15.14
PE	15.8, 15.9, 16.13
PI	15.11, 15.14, 16.7

RJ	-
RN	Estratégias 2, 6, 14 da meta 1; estratégia 7 da meta 2; estratégia 5 da meta 3 da Dimensão V.
RS	15.1, 16.11
RO	15.2, 18.5, 18.7
RR	11.17, 11.18, 11.33
SC	15.10
SP	21.6
SE	15.9, 15.11, 15.12
TO	19.5

Fonte: Elaboração própria (2021), com base nos PEEs.

A fim de se compreender melhor a proposição da política de formação para os funcionários da educação nos PEEs, foram detalhadas, a seguir, as particularidades de cada PEE no que diz respeito à previsão das estratégias de formação para esses profissionais:

4.5.1 PEE-Acre

O PEE do Acre foi aprovado pela Lei nº 2.965, de 2 de julho de 2015, e é composto pelas mesmas diretrizes previstas no PNE 2014-2024, com o acréscimo da diretriz XI referente à "integração da educação pública com as políticas de desenvolvimento sustentável, científico e tecnológico do Estado (ACRE, 2015, p. 1). Enquanto o PNE 2014-2024 tem como primeira diretriz a "erradicação do analfabetismo", o PEE-AC traz a "[...] valorização política, social e econômica dos profissionais da educação, com ênfase na remuneração, carreira e jornada de trabalho" (ACRE, 2015, p. 1), demonstrando que a valorização dos profissionais da educação, no contexto de produção do PEE, foi considerada uma prioridade para o Estado, de modo que dessa diretriz decorrem as demais.

O PEE-AC traz doze objetivos no art. 3º, sendo que o décimo objetivo a ser alcançado se destina à ampliação de "[...] oportunidades de ingresso, formação, promoção e melhoria salarial para os profissionais da educação pública (ACRE, 2015, p. 2). O art. 4º, no Anexo I do documento, prevê o cumprimento das metas, no período de vigência do plano, bem como o Anexo II do documento dispõe sobre o diagnóstico situacional com a apresentação do seu processo de construção coletiva e, ainda, traz a apresentação da história da educação no Acre, seus antecedentes históricos, fundamentação teórica, justificativas e séries históricas de dados estatísticos das metas e estratégias do PEE.

A meta 11, destinada à universalização da educação básica, visa, particularmente, com a estratégia 11.23, "assegurar a política de formação continuada para os servidores do quadro

de apoio administrativo das escolas localizadas nas áreas rurais" (ACRE, 2015, p. 29). No entanto, a política nacional de formação para os funcionários da educação está contemplada nas metas 14 e 16. A meta 14 tem o objetivo de

> garantir, em regime de colaboração entre a União, Estado e municípios, no prazo de dois anos da vigência deste plano, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em cursos de licenciatura na área de conhecimento em que atua e que, cem por cento dos servidores não docentes, tenham cursos técnicos até o final da vigência do plano. (ACRE, 2015, p. 35).

Das oito estratégias que compõem a meta 14, a estratégia 14.6 estabelece a ampliação da "[...] oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior aos profissionais não docentes, nas áreas de maior carência das redes, até o final da vigência do plano, articulado às instituições federais de nível superior" (ACRE, 2015, p. 36). A estratégia 14.8 assegura a "[...] política e respectivos programas de formação inicial e continuada (acadêmica e em serviço) dos profissionais não docentes, com atuação em todas as etapas e modalidades de ensino, com cursos nas áreas técnicas e tecnológicas" (ACRE, 2015, p. 36).

A meta 16 estabelece o apoio à

> [...] formação, em nível de pós-graduação, de cinquenta por cento dos professores e profissionais não docentes da Educação Básica por meio de programas com instituições da Educação Superior até o último ano da vigência desse plano e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (ACRE, 2015, p. 37).

A estratégia 16.5 prevê a parceria com os IFs no tocante ao fortalecimento dos "programas de formação inicial em nível superior de profissionais docentes e não docentes [...], bem como a instituição de programa de formação continuada acadêmica (pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*) e em serviço, com oferta regular de cursos" (ACRE, 2015, p. 37). A estratégia 16.8 também regulamenta

> [...] até o final do primeiro ano de vigência deste plano, políticas de formação em especialização stricto sensu, para docentes e não docentes das redes públicas da Educação Básica, garantindo as condições necessárias, financeiras e relativas à vida funcional, tanto no Estado, quanto fora deste. (ACRE, 2015, p. 38).

Destaca-se na meta 19 do PEE-Acre, a preocupação com a instituição e regulamentação de um Sistema Estadual de Educação e a sinalização quanto à construção do PEE como um

marco para a educação no Estado, face ao compromisso com as políticas educacionais e com a participação de várias entidades no debate na perspectiva da oferta de uma "educação de qualidade, democrática, inclusiva e socialmente referenciada" (ACRE, 2015, p. 42).

4.5.2 PEE-Alagoas

O PEE-Alagoas, aprovado pela Lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016, apresenta as mesmas diretrizes e metas do PNE 2014-2024. Como no referido PNE, a meta 15 diz respeito à política de formação para os profissionais da educação. A estratégia 15.11 estabelece a implantação e implementação da oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior, nas respectivas áreas de atuação aos "[...] profissionais da educação e funcionários/as da escola" (ALAGOAS, 2016, p. 44), por meio das IES públicas e da Secretaria de Estado da Educação. Nota-se, neste caso, que os funcionários são dissociados da categoria profissionais da educação. A estratégia 18.2 também se refere à instituição de uma política de formação e apoio destinada aos profissionais da educação que ingressam nas redes de ensino para dar suporte ao seu desenvolvimento profissional, tendo em vista à aquisição de habilidades e competências para o bom desempenho (ALAGOAS, 2016). No entanto, em função da distinção entre "profissionais da educação e funcionários/as da escola", não fica explícita a inclusão dos funcionários na estratégia 18.2. Por outro lado, a estratégia 18.13 visa à continuidade das ofertas dos cursos do Profuncionário, de modo a

> assegurar a expansão da oferta do PROFUNCIONÁRIO em Alagoas, por meio da SEDUC e do IFAL, e instituir o Piso Nacional dos Funcionários de Escola nos PCCs das redes estadual e municipal da educação básica a partir dessa formação em conformidade com o PNE e o inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (ALAGOAS, 2016, p. 48).

4.5.3 PEE-Amapá

A Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015, dispõe sobre o Plano Estadual de Educação do Amapá para o decênio de 2015-2025, apresentando 10 diretrizes e 26 metas.

A meta 18 é destinada à formulação e implementação da política de formação inicial e continuada, em cooperação com os Municípios, possibilitando a qualificação integral dos profissionais da Educação Básica, nos aspectos técnico-científico, psico-afetivo e socioambiental, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem, por meio de programas de apoio à formação (AMAPÁ, 2015).

As quatro estratégias apresentadas no PEE estão direcionadas para a materialização da meta: a estratégia 18.1 visa implementar o programa estadual de formação a partir de 2016, assegurando o acesso à graduação e pós-graduação; a 18.2 objetiva garantir junto às IES públicas e ao IFAP a oferta permanente de cursos de graduação e pós-graduação para os profissionais da educação básica; a 18.3 pretende desenvolver formação continuada para a valorização da vida com a busca de cooperação entre instituições e a 18.4 busca a formação superior para 100% dos docentes, em colaboração com a União e os municípios (AMAPÁ, 2015).

A meta 19 também é destinada à política nacional de formação para os profissionais da educação e destaca a formação em nível superior para todos os docentes da educação básica. Das dezenove estratégias da meta 19, quatro são voltadas para a política de formação para os funcionários da educação. A estratégia 19.1 prevê a atuação, em regime de colaboração com a União e os municípios, em um plano estratégico de apresentação do diagnóstico das necessidades de formação e a definição de obrigações recíprocas entre os partícipes. A estratégia 19.2 propõe o início em 2016 de programa de elevação da escolarização dos servidores administrativos, alcançando 100% até 2024, de modo a conciliar as atividades laborais e de estudos. A estratégia 19.3 prevê o convênio com o IFAP para oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior na área de atuação para os profissionais não docentes. Uma parceria que já acontece desde 2012 no Acre com o pioneirismo na oferta do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares, no IFAC. A 19.12 prevê a implementação com o apoio da União, dentro do período de um ano do referido plano, a política estadual de formação continuada aos profissionais de outros segmentos que não os do magistério (AMAPÁ, 2015).

4.5.4 PEE-Amazonas

A Lei nº 4.183, de 26 de junho de 2015, aprovou o PEE-Amazonas com duração de 10 anos. O plano tem 22 metas e a apresentação da análise situacional de cada meta prevista para cada uma das etapas e modalidades da educação básica e as estratégias para seu alcance. As metas 15, 16, 17 e 18 são destinadas à valorização dos profissionais do magistério e a análise situacional é apresentada a partir de três eixos: a formação dos profissionais da educação (metas 15 e 16); condições de trabalho e valorização profissional (meta 17); plano de carreira, salário e remuneração (meta 18).

A meta 15, como no PNE 2014-2024, visa à garantia de política estadual de formação dos profissionais da educação constantes nos incisos I, II e III, do caput do art. 61 da Lei nº 9.394/1996. Dentre as estratégias, apenas a 15.9 é destinada explicitamente "aos profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério", assegurando a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior nas respectivas áreas de atuação.

A meta 16 intitulada "Formação continuada e pós-graduação de professores" traz, em três de suas doze estratégias, o enfoque à política de formação para os funcionários da educação, reiterando a abrangência das estratégias em relação às metas, de modo que é fundamental focalizá-las nas ações governamentais, tendo em vista a projeção de ações, programas e projetos para sua materialização. A estratégia 16.10 prevê a formação inicial e continuada do "pessoal técnico e administrativo"; a 16.11 destaca a promoção e garantia de formação inicial e continuada em nível médio para 100% do "pessoal técnico administrativo" e 50% desses profissionais em nível superior e a 16.12 dispõe sobre a participação da construção da política nacional de formação continuada para os profissionais da educação de "outros segmentos que não os do magistério", com destaque, nessas duas últimas estratégias à parceria e colaboração com os entes federados. Em que pese a utilização de nomenclaturas diversas como se fossem categorias distintas, as três estratégias fazem referência à proposição de políticas de formação inicial e continuada para os funcionários da educação, 100% em nível médio e 50% em nível superior.

4.5.5 PEE-Bahia

Aprovado pela Lei Estadual nº 13.559, de 11 de maio de 2016, o PEE-Bahia apresenta 9 diretrizes, 20 metas e apenas 2 estratégias pertinentes à formação dos funcionários da educação. A meta 15, nomeadamente destinada à formação dos professores, traz algumas estratégias voltadas à formação dos funcionários, demonstrando que a Lei ainda não havia absorvido o Decreto nº 8.752/2016, que considera profissionais da educação básica as três categorias de trabalhadores elencadas na LDB nº 9.394/1996, a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação, tendo em vista que a lei do PEE-AL foi aprovada quase na mesma data do Decreto Federal.

A estratégia 15.5 propõe a criação de um banco de dados referente às necessidades formativas para docentes e não-docentes, por níveis, etapas e modalidades da educação, uma proposição reiterada em outros PEEs, e a estratégia 15.14 delimita a oferta de cursos técnicos

de nível médio e tecnológicos de nível superior na área de atuação aos "profissionais de outros segmentos que não os do magistério", no prazo de cinco anos.

4.5.6 PEE-Ceará

O PEE-Ceará foi aprovado em 30 de maio de 2016, pela Lei nº 16.025, e se apresenta como "instrumento balizador e norteador das políticas públicas relacionadas à educação no Estado do Ceará" (CEARÁ, 2016, p. 1), contemplando 15 diretrizes, sendo a oitava destinada à valorização dos profissionais da educação e 21 metas para os diferentes níveis, etapas e modalidades da educação básica, para o período de 2016 a 2024.

As metas 15 e 16 propõem o apoio à criação da política nacional de formação dos profissionais da educação dos incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394/96, destinando, especificamente a estratégia 15.16, à oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológico de nível superior para estes profissionais, de outros segmentos que não os do magistério.

4.5.7 Plano Distrital de Educação-Distrito Federal

O Plano Distrital de Educação (PDE) foi aprovado, em 14 de julho de 2015, pela Lei nº 5.499. O PDE se apresenta como "[...] instrumento de planejamento, gestão e interação do sistema de ensino do Distrito Federal, construído com a participação da sociedade, para ser executado pelos gestores educacionais" (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 1).

Constam da Lei, as metas, estratégias e diagnóstico da realidade para fins de referência inicial, monitoramento e avaliação. Das 12 diretrizes do PDE, a décima é destinada à valorização dos profissionais da educação, prevendo, dentre outras, a formação inicial e continuada nos diversos níveis. Apresenta as mesmas 20 metas do PNE com o acréscimo da meta 21 que diz respeito ao atendimento escolar para todos os adolescentes que cumprem medida socioeducativa e internação cautelar.

A meta 15 apresenta 12 estratégias, sendo que a estratégia 15.6 faz referência ao fomento da oferta e à garantia de acesso e permanência dos profissionais da educação do art. 61, do inciso III, aos cursos técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior. A meta 15.10 prevê a garantia de formação continuada em serviço, mas não especifica as categorias de profissionais da educação às quais se aplica esta estratégia. A meta 16, que trata da formação continuada em

nível de pós-graduação, contempla os funcionários da educação ao mencionar na estratégia 16.1 a garantia de acesso aos "demais profissionais da educação".

4.5.8 PEE-Espírito Santo

O PEE-Espírito Santo foi aprovado pela Lei nº 10.382, de 24 de junho de 2015, e conta com 11 diretrizes. Em consonância com o PNE 2014-2024, a nona diretriz é destinada à valorização dos profissionais da educação e a meta 15 destinada à política de formação em nível superior para os profissionais da educação básica.

A estratégia 15.1 prevê a criação de um plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades formativas para os profissionais. A estratégia 15.9 visa a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior nas áreas de atuação destinados aos "profissionais da área administrativa da educação" (ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 47). A estratégia 15.10 prevê a participação na política nacional de formação continuada para os profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, em regime de colaboração entre os entes federados.

4.5.9 PEE-Goiás

Aos moldes do PNE 2014-2024, o PEE-Goiás foi aprovado com 10 diretrizes e 20 metas pela Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015. A meta 16 se destina à política estadual dos profissionais da educação e traz as estratégias 16.11 e 16.12 dedicadas à formação dos funcionários da educação. A estratégia 16.11 prevê a oferta de cursos técnicos de nível médio e de cursos tecnológicos de nível superior destinados à formação dos profissionais dos segmentos que não os do magistério, em suas respectivas áreas de atuação e a estratégia 16.12 tem o objetivo de implementar a política estadual de formação continuada para esses profissionais, construída em regime de colaboração entre o Estado e seus municípios.

4.5.10 PEE-Maranhão

O PEE-Maranhão foi aprovado pela Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014, e apresenta onze princípios para a orientação do ensino no Maranhão. O PEE traz um diagnóstico da educação estadual, tendo o IDEB como indicador comparativo em relação à educação nacional.

A meta 16 é destinada à política estadual de formação dos profissionais da educação, no entanto nenhuma estratégia está relacionada aos funcionários da educação. É na meta 17 que se encontra a previsão de formação continuada na área de atuação. Três estratégias são direcionadas à sua formação:

> 17.1 Instituir a Política e o Programa Estadual de formação de professores e demais profissionais da educação básica e suas modalidades definindo, áreas prioritárias, parcerias com IES e processos de certificação das atividades formativas.
> 17.2 Garantir no Programa Estadual de Formação de Professores e demais profissionais da Educação Básica e suas modalidades a oferta de cursos de pós-graduação – lato sensu e stricto sensu – vagas, acesso e condições de permanência nas IES públicas.
> [...]
> 17.4 Implementar política de formação continuada, pós-graduação lato e stricto sensu para os profissionais da educação: professores, especialistas, agentes administrativos, auxiliares de serviços gerais, vigilantes, merendeiras, conforme escolaridade e funções desempenhadas na[s] escolas. (MARANHÃO, 2014, p. 24).

A meta 16 do PEE-Maranhão se destina aos docentes, bem como a estratégia 16.3 se refere genericamente aos "profissionais da educação", não explicitando a quais categorias se refere. Todavia, a estratégia 17.4 prevê a implementação da política de formação continuada e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* para os profissionais da educação e os define como: "[...] professores, especialistas, agentes administrativos, auxiliares de serviços gerais, vigilantes, merendeiras", conforme escolaridade e funções desempenhadas nas escolas" (MARANHÃO, 2014, p. 26). Essa situação exemplifica uma questão fundamental a ser recuperada nos documentos legais, normativos e balizadores das políticas sociais, como os Planos Nacionais e Estaduais de Educação: a indicação do público a ser atendido pela política, no caso de grupos como os profissionais da educação, a definição e conceituação das categorias profissionais envolvidas.

4.5.11 PEE-Mato Grosso

O PEE-Mato Grosso foi aprovado pela Lei nº 10.111, em 06 de junho de 2014, anterior à aprovação do PNE 2014-2024. Assim, se apresenta como revisão e alteração do PEE instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008. Neste sentido, as metas do PEE-Mato Grosso não apresentam correspondência direta às metas do PNE 2014-2024 como a maioria dos PEEs.

Também não apresenta diretrizes, mas contempla os diferentes níveis e modalidades da educação em 17 metas.

A meta 1, por exemplo, visa implantar a Gestão Única de Educação Básica com o objetivo de implementar progressivamente o "Sistema Único de Ensino", conforme art. 244 da Constituição Estadual (MATO GROSSO, 2014, p. 18) e art. 11 da Lei Complementar nº 49/98. A estratégia 8 da meta 4 visa a assegurar duas horas de formação continuada, computadas no horário de trabalho dos profissionais técnicos e de apoio da educação (MATO GROSSO, 2014). A meta 5 prevê "oportunizar formação específica inicial e continuada, de modo que todos que atuam na educação possuam formação em nível superior até 2017" (MATO GROSSO, 2014, p. 24), no entanto não há, especificamente, nenhuma meta que mencione a proposição de oferta de formação em nível superior para os funcionários da educação. A estratégia 22 prevê também a oferta, na rede pública de ensino, de cursos técnicos de nível médio integrado na área de serviço de apoio escolar (MATO GROSSO, 2014).

4.5.12 PEE-Mato Grosso do Sul

A Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, estabelece o PEE-Mato Grosso do Sul com 10 diretrizes e 20 metas. Após a apresentação de cada uma das metas, o PEE traz a análise da realidade educacional no Estado, demonstrando um esforço para compreender os desafios que se apresentam.

As metas 15, 16, 17 e 18 foram dispostas conjuntamente em um bloco intitulado "Valorização dos Profissionais do Magistério" e, para a análise situacional, foram agrupados em três temas: formação de profissionais da educação (Metas 15 e 16), condições de trabalho e valorização profissional (Meta 17) e carreira, salário e remuneração (Meta 18).

A análise situacional destaca a formação docente, no entanto a Tabela 9 do PEE/MS contempla os índices a serem alcançados em relação à formação dos profissionais não-docentes da educação básica, sendo 20,7% o percentual de profissionais com ensino médio completo com a previsão de chegar a 100% e 1,1% dos profissionais com ensino superior completo com a expectativa de se chegar a 50%, conforme pode ser demonstrado na Figura 6:

Figura 6 - Tabela 9 do PEE/MS com dados e metas referentes à formação dos profissionais não-docentes

	Dados Brasil	Dados MS	Meta PNE	Meta PEE-MS
Profissionais sem ensino médio completo	---	78,2%	---	--
Profissionais com ensino médio completo	---	20,7%	---	100%
Profissionais com ensino superior completo	---	1,1%	---	50%

Fonte: PEE/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014), elaborado com base no Censo da Educação Básica (INEP, 2013) e Relatório (CRH/SED-MS de 24/06/2014).

Nas estratégias relacionadas à meta 15, não há a referência explícita aos funcionários da educação, ficando no contexto da prática, a interpretação de sua inclusão ou não na política. São elas:

> **15.1.** realizar diagnóstico anual das necessidades de formação de profissionais da educação para que as instituições públicas de educação superior atendam a demanda existente nas escolas, na vigência do PEE-MS;
> [...]
> **15.4.** criar, em ambiente virtual de aprendizagem, um banco de cursos de formação continuada, de forma que os profissionais da educação possam se capacitar constantemente, em cursos a distância, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 97).

Já as estratégias 15.10 e 15.11, à semelhança do PNE 2014-2024, propõem, respectivamente, a implementação da oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior para os profissionais da educação "de outros segmentos que não os do magistério", e a participação em regime de colaboração entre os entes federados para a construção da política nacional de formação desses profissionais (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

E, ainda, a estratégia 16.14 confirma a meta estabelecida na Tabela 9 do PEE/MS, prevendo "promover e garantir a formação inicial e continuada em nível médio para 100% do pessoal técnico e administrativo, e em nível superior para 50% desses profissionais, na vigência do PEE-MS" (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 99).

4.5.13 PEE-Minas Gerais

O PEE-MG, aprovado pela Lei nº 2.882, de 17 de setembro de 2015, apresenta muita similaridade com o PNE 2014-2024, todavia não evidencia a realidade educacional do estado. Traz três estratégias da meta 15 relacionadas à formação dos funcionários da educação:

> **15.9** – fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;
> **15.10** – colaborar com a implantação, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta lei, de política nacional de formação continuada para os profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;
> **15.11** – aperfeiçoar, no prazo de 3 (três) anos da vigência desta lei, política estadual de formação continuada para os profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados. (MINAS GERAIS, 2015, p. 15-16).

Nota-se, neste caso, que os verbos "fomentar", "colaborar" e "aperfeiçoar" utilizados nas estratégias sugerem que o Estado estimulará ações implementadas pelo Governo Federal, não demonstrando iniciativa para sua materialização. O PEE-MG, aprovado em 2015, foi reformulado pela Lei nº 23.197, de 2 de dezembro de 2018, de modo a ampliar sua vigência para o período de 2018 a 2027. O novo PEE-MG tem 18 metas, sendo que a meta 15 propõe a formação dos profissionais da educação e a estratégia 15.7 é destinada à formação de outros segmentos que não os do magistério.

4.5.14 PEE-Pará

A Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015, aprovou o PEE-Pará. Em alinhamento com o art. 8º do PNE 2014-2024, o Plano ressalta a necessidade de estratégias de articulação entre os entes federados, visando à

> I- articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;
> II- consideração com as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;
> III- garantia do atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;
> IV- promoção da articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais. (PARÁ, 2015, p. 1).

No PEE-Pará, as metas 15, 16, 17 e 18 foram agrupadas para fins de análise situacional, uma vez que fazem referência aos profissionais da educação, todavia cada meta apresenta suas respectivas estratégias alinhadas ao PNE 2014-2024. A análise situacional é iniciada com a afirmativa:

> As presentes metas integram o Plano Estadual de Educação, porém contemplam nível educacional de responsabilidade da União, cabendo ao Estado, atuação suplementar e/ou colaborativa para atendimento das metas nacionalmente estabelecidas pela Lei nº13.005/2014. (PARÁ, 2015, p. 28).

No tocante à oferta da política de formação para os profissionais da educação, o PEE reitera o papel suplementar e colaborativo do Estado, no tocante às ações para o desenvolvimento da política de formação, demonstrando a importância da pactuação entre os entes federados. Ainda na análise situacional, são trazidos dados de uma série histórica de 2007 a 2013 referentes ao nível de escolaridade apenas dos profissionais docentes. Em relação às estratégias, semelhante ao PNE-2014-2024, as de número 15.10 e 15.11 propõem, respectivamente, a implementação da oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior para os profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, e a participação em regime de colaboração entre os entes federados para a construção da política nacional de formação desses profissionais. E, ainda, a estratégia 16.10 propõe "implementar a formação inicial e continuada do pessoal técnico e administrativo, a partir da vigência do PEE" (PARÁ, 2015, p. 30).

4.5.15 PEE-Paraíba

Aprovado pela Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015, o PEE-Paraíba, intitulado "Plano Estadual de Educação: um projeto de todos/as para todos/as", descreve seu processo de elaboração que envolveu "representantes de sindicatos, conselhos, universidades, escolas, instituições públicas e privadas de ensino e dos movimentos sociais" (PARAÍBA, 2015, p. 4). O documento final teve o PNE 2014-2024 como referência e foi construído coletivamente em várias audiências públicas. O item seguinte do PEE-Paraíba relata o histórico, a metodologia e a estrutura do plano e, na introdução, há a descrição do território paraibano em termos territoriais, econômicos, sociais e escolares.

O PEE-Paraíba apresenta 28 metas, sendo que 20 delas correspondem às do PNE 2014-2024, algumas delas com adequações locais, e 8 metas criadas para atender as especificidades educacionais evidenciadas (PARAÍBA, 2015). Todas as metas do plano apresentam a indicação

“Meta criada neste PEE” ou “Corresponde à Meta X do PNE”. No tocante ao tópico “Formação e valorização dos profissionais da educação básica” há, inicialmente, um detalhamento do nível de escolaridade docente e, em seguida, a apresentação das metas correspondentes a este tópico. A meta 23 corresponde à meta 15 do PNE 2014-2024 e a estratégia 23.10 corresponde à estratégia 15.10 do PNE, destinada à formação “dos profissionais de outros segmentos que não os do magistério” (PARAÍBA, 2015, p. 131).

4.5.16 PEE-Paraná

A Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015, aprovou o PEE-Paraná. O plano apresenta 11 diretrizes, com o acréscimo da XI diretriz a respeito do “desenvolvimento e difusão da Cultura da Paz”. A Introdução descreve a construção do PEE-PR por meio de um “[...] processo democrático, participativo e de elaboração coletiva que envolve os segmentos educacionais e setores da sociedade”. Também rememora a realização da Conae (2010) e sua importância para a construção do planejamento educacional, tendo em vista a democratização da gestão e a qualidade do ensino.

Segundo o PEE-Paraná, os trezentos e noventa e nove municípios foram mobilizados para a constituição de fóruns e comissões. E um Grupo Técnico de Apoio e Consolidação ficou responsável pela sistematização do documento-base após as audiências públicas.

O plano traz uma análise situacional da educação do Paraná, destaca os aspectos socioeconômicos, culturais e demográficos e traça um panorama detalhado da educação básica e da educação superior, apresentando os esforços e os resultados alcançados na última década.

As metas e estratégias seguem os moldes do PNE 2014-2024. No tocante à política de formação para os funcionários da educação, as estratégias 15.12 e 15.14 correspondem às estratégias 15.10 e 15.11 do PNE 2014-2024.

4.5.17 PEE-Pernambuco

O PEE-Pernambuco foi aprovado pela Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015, e apresenta similaridade com o PNE 2014-2024 quanto à estrutura, diretrizes e metas, mas diferencia-se deste em relação às suas estratégias. No tocante à meta 15, o Plano apresenta as seguintes estratégias de formação para os funcionários da educação: 15.8 “garantir a ampliação da Plataforma Freire do MEC especialmente para as áreas de formação continuada de professores e funcionários” (PERNAMBUCO, 2015, p. 7); 15.9 “aprimorar a

operacionalização, a divulgação e a ampliação dos polos de oferta do programa da Plataforma Freire que objetiva trabalhar a formação de professores e funcionários da educação, inclusive a segunda graduação" (PERNAMBUCO, 2015, p. 8); a estratégia 16.13 prevê a garantia a todos os trabalhadores da educação efetivos o "direito a cursos: técnicos de nível médio e tecnológicos, de graduação, de especialização, mestrado e doutorado, subsidiados pelos governos (federal, estadual e municipal), sendo essas vagas publicadas em diário oficial com ampla divulgação" (PERNAMBUCO, 2015, p. 8).

Com a proposição das estratégias 15.8 e 15.9, o Estado se compromete a ampliar a oferta de cursos para professores e funcionários na Plataforma Freire. É importante mencionar que a Plataforma é um sistema informatizado, de competência do Governo Federal, para o cadastramento de currículos e oferta de cursos de formação, semestralmente, para os professores. A articulação dessa estratégia entre IES e Secretarias de Educação e seu dimensionamento para todo o País pode se constituir como uma importante ferramenta para a materialização dos cursos, caso seja revitalizada e estendida aos funcionários da educação. A Plataforma Freire foi renomeada de Plataforma Capes de Educação Básica e parece estar desativada, uma vez que não apresenta ofertas semestrais de cursos como era a dinâmica da Plataforma Freire.

Conforme as indicações no site institucional, a Plataforma apresenta os seguintes objetivos: I- abrigar os currículos dos professores, docentes, estudantes, pesquisadores, gestores e secretários de educação; II- realizar a gestão e o acompanhamento dos programas de formação; III- disponibilizar informações sobre os profissionais do magistério para facilitar o planejamento e a elaboração de propostas de formação inicial e continuada para professores da educação básica; IV- oportunizar aos profissionais do magistério da educação básica a socialização de suas produções acadêmicas e técnicas. Atualmente, existem apenas currículos cadastrados na Plataforma e não há previsão de ofertas de cursos.

4.5.18 PEE-Piauí

A Lei nº 6.733, de 17 de dezembro de 2015, aprovou o PEE-Piauí com estrutura semelhante à do PNE 2014-2024 no que diz respeito às diretrizes e metas. A meta 15, referente à formação dos profissionais da educação, prevê na estratégia 15.10 a realização anual do "[...] Censo específico para todos os segmentos dos profissionais da educação" (PIAUÍ, 2015, p. 14). A estratégia 15.11 trata do fomento à "[...] oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos em nível superior específicos para a formação dos profissionais da educação de

outros segmentos que não os do magistério" (PIAUÍ, 2015, p. 14). A estratégia 15.14 propõe a implantação, dentro de um ano de vigência da Lei, da "[...] política estadual de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados" (PIAUÍ, 2015, p. 14). A estratégia 16.7 prevê a garantia de "[..] formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino" (PIAUÍ, 2015, p. 14).

4.5.19 PEE-Rio de Janeiro

O Estado do Rio de Janeiro não segue o mesmo compasso do PNE 2014-2024. Até o momento da elaboração desta tese, o Estado do Rio de Janeiro não havia disponibilizado seu PEE, como já mencionado neste estudo. O PEE-Rio de Janeiro, apresentado e aprovado em cumprimento ao PNE 2001-2010, tem o tópico 6, última seção do Plano, intitulada "Acompanhamento e Avaliação do Plano", em que se localiza a informação de que o PEE foi iniciado em 2007 e teve sua versão preliminar apresentada em 2009, sendo que a cada dois anos deve ser realizada a sua revisão, o que não vem acontecendo. No site da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ), no dia 06/09/2017, localiza-se uma cobrança por parte da Comissão de Educação da Assembleia para a atualização do PEE, tendo em vista que o mesmo expirou em 2015 e o Rio de Janeiro é o único estado que não atualizou o documento.

De igual modo, o editorial "Um plano de educação para o Rio de Janeiro", do Jornal Toda Palavra (Rio-Niterói), destaca o período de doze anos da última edição do PEE do Rio de Janeiro e a realização do III Congresso Estadual de Educação (COED), ocorrido em 30/08 a 01/09/2019. O Congresso teve o objetivo de discutir e aprovar a proposta do novo PEE para o decênio de 2019-2029. A matéria destaca que

> [...] o RJ fez pouco caso dos mecanismos de monitoramento das metas fixadas, a tal ponto que sequer se deu ao trabalho de adequar o seu planejamento educacional ao Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014. Aliás, foi o único estado da Federação que, ao arrepio da Lei, ignorou a obrigação de fazer aquela adequação. (CARNEIRO, 2019, p. 1).

A falta de atualização do PEE-RJ dificulta o estabelecimento de políticas de Estado para a ampliação das demandas educacionais, bem como o monitoramento e a avaliação quanto à evolução de seus desafios (CARNEIRO, 2019). Nesse sentido, é importante ressaltar a necessidade de acompanhamento sistemático das instâncias de monitoramento do Estado

(Comissão de Educação da ALERJ, Ministério Público Estadual e Secretaria de Estado de Educação do RJ - SEEDUC) e do Governo Federal (MEC, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão da Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação e Fórum Nacional de Educação), previstas na Lei do PNE 2014-2024, bem como o envolvimento de toda a sociedade civil.

4.5.20 PEE-Rio Grande do Norte

O PEE-Rio Grande do Norte foi aprovado pela Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016. Em seu art. 2º, o plano traz oito dimensões em consonância com o PNE 2014-2024, quais sejam:

> I – universalização, expansão e democratização do acesso à educação básica;
> II – qualidade da educação básica: condições de aprendizagem, avaliação e melhoria do fluxo escolar;
> III – educação e trabalho: formação técnica e tecnológica de nível médio;
> IV – ensino superior: expansão e diversificação da graduação e da pós-graduação;
> V – valorização dos profissionais da educação;
> VI – gestão democrática: participação, responsabilização e autonomia dos sistemas de ensino;
> VII – financiamento da educação básica e superior estadual;
> VIII – educação: movimentos sociais, inclusão e direitos humanos. (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p. 1-2).

As metas do PNE 2014-2024 foram agrupadas no PEE-RN de acordo com a dimensão a que se referem. A Dimensão I apresenta 6 metas que correspondem às metas 1, 2, 3, 4, 8 e 9 do PNE 2014-2024. A Dimensão II traz 3 metas, a 5, 6 e 7. A Dimensão III possui as metas 10 e 11. A Dimensão IV aborda as metas para a educação superior correspondentes, às metas 12, 13 e 14. A valorização dos profissionais da educação é contemplada na Dimensão V, cujas metas 1, 2, 3 e 4 desta dimensão correspondem às metas 15, 16, 17 e 18 do PNE 2014-2024. A meta 19 é contemplada na Dimensão VI e a meta 20 na Dimensão VII. A Dimensão VIII abrange os movimentos sociais, inclusão e direitos humanos, visando a promoção da equidade e igualdade.

A política de formação para os funcionários da educação, presente na Dimensão V, se apresenta sob a forma de compromisso com a realização de diagnóstico das demandas formativas dos profissionais da educação e a oferta, em parceria da Secretaria de Educação com o IFRN, de cursos em nível médio e superior, dentro do período de um ano. Esses compromissos estão contemplados nas seguintes estratégias:

> **Meta 1**
> 2 – Realizar diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação (professores e não professores), a cada três anos, consolidando esses dados em um Programa de Formação Inicial e Continuada do Estado, para que as instituições públicas e privadas de Educação Superior atendam à demanda existente nas instituições de Educação Básica. (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 28).
> 6 – Garantir a oferta e o acesso de cursos técnicos em nível médio e tecnológicos em nível superior, implementados pela SEEC e pelo IFRN, destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação dos profissionais de educação de outros segmentos que não os do magistério. (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 29).
> 14 – Instituir, em âmbito estadual, a política nacional de formação continuada para os profissionais da educação do magistério e de outros segmentos, construída em regime de colaboração entre os entes federados e as Instituições de Ensino Superior, no prazo de 1 (um) ano da vigência deste Plano. (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 30).
>
> **Meta 2**
> 7 – Implementar, nos sistemas de ensino, a formação inicial e/ou continuada do pessoal técnico, administrativo, apoio e integrantes de conselhos municipais, em articulação com o MEC e instituições superiores.
> 8 – Garantir a formação inicial e continuada em nível médio para 50% do pessoal técnico e administrativo e, em nível superior, até a metade do prazo de vigência do PEE, estendendo-se os outros 50% até o seu prazo final. (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 31).

4.5.21 PEE-Rio Grande do Sul

A Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015, instituiu o PEE-Rio Grande do Sul. O Plano apresenta as dez diretrizes do PNE 2014-2024 com a adição das diretrizes XI que faz referência ao "combate ao racismo e todas as formas de preconceito" e a XII relacionada à "promoção da conscientização no ambiente escolar da necessidade da proteção e da preservação do meio ambiente" (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 1). As metas 15 e 16 trazem cada uma, uma estratégia, voltada especificamente para os funcionários da educação, visando

> 15.1 Garantir vagas gratuitas para a formação inicial, em nível médio e superior, de profissionais da educação, docentes e não docentes, considerando as aspirações profissionais detectadas a cada ano nos finais do ensino fundamental e do ensino médio, incluída a EJA, e o atendimento à demanda efetiva e diversificada por trabalhador da educação nas redes públicas e privadas. (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 40).
> [...]
> 16.11 Implantar e desenvolver, sob responsabilidade da Seduc e Undime, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política estadual de formação continuada para funcionários de escola, construída em regime de colaboração com os sistemas de ensino, adotando o Programa Pro-funcionário com um programa institucional de formação dos servidores de escola, assegurando que

> tal política ofereça cursos técnicos de nível médio e cursos superiores para as áreas de administração escolar, multimeios, manutenção da infraestrutura escolar e inclusive para a área da alimentação escolar, sem prejuízo de outras e garantindo financiamento das mantenedoras para os funcionários efetivos. (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 44).

4.5.22 PEE-Rondônia

As treze conferências regionais e uma conferência estadual validaram as vinte metas propostas no PEE-Rondônia para o decênio de 2014-2024 e se consolidaram sob a Lei nº 3.565, de 3 de junho de 2015. O documento registra a primeira iniciativa de elaboração do PEE/2001 até a construção do PEE-RO/2014-2024 e destaca a articulação da SASE/MEC, do FNDE/MEC e da UNDIME na adequação dos planos estadual e municipais de educação. Também reafirma o compromisso do PEE como política de Estado para a garantia de educação como direito social, destaca os pressupostos que nortearam sua construção, a percepção da realidade educacional do estado para o direcionamento das ações governamentais, o caráter democrático e participativo na condução das decisões, na pactuação das responsabilidades entre os entes federados e a necessidade de avaliação e monitoramento contínuos. São eles:

> 1- Exigência Legal e, portanto, um dever do Estado, expresso no artigo 8º da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE);
> 2- Consideração à realidade educacional do Estado para, em consonância com o PNE, estabelecer metas e estratégias para o decênio;
> 3- Caráter sistêmico, uma vez que implica no envolvimento e repercussão de sua normativa para as redes municipais e privadas;
> 4- Redefinidor do regime de colaboração entre o Estado e os municípios, em articulação com a sociedade civil;
> 5- Caráter participativo e democrático, mediante deliberações coletivas na definição de metas e estratégias assegurando a legitimidade e eficácia das ações a serem implementadas;
> 6- Espaço onde se estabelecem debates em torno de uma política pública de Estado, em torno de melhorias educacionais orientadas a uma sociedade mais justa, solidária e igualitária; com respeito à diversidade e características sociais amazônicas;
> 7- Avaliação contínua, permanente e atualizada, a partir de um processo de acompanhamento sistemático que busque assegurar seu efetivo compromisso social e político para a gestão pública. (RONDÔNIA, 2015, p. 16-17).

O documento também traz um diagnóstico detalhado dos diferentes níveis de ensino da educação em Rondônia para, em seguida, apresentar as metas e estratégias, algumas delas, diferentes das metas do PNE 2014-2024. Tendo em vista que o PEE-Rondônia expressa a consideração de profissionais da educação "[...] não somente o professor, mas um conjunto de

trabalhadores responsáveis pela vida funcional da escola" (RONDÔNIA, 2015, p. 78), as estratégias mencionam, de modo geral, a nomenclatura "profissionais da educação" e reiteram a compreensão de formação profissional que assegure "[...] o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional", a partir de sólida formação inicial e continuada baseada na relação teoria-prática, ofertada e certificada por IES, jornada de trabalho em um mesmo estabelecimento de ensino e a garantia de valorização financeira através de dispositivos legais (RONDÔNIA, 2015).

A estratégia 15.2 visa criar "em 2 anos, a partir da vigência do Plano, sistema permanente de formação dos profissionais da educação, com o objetivo de assegurar a oferta e a execução de cursos de formação inicial, qualificada e específica por área de conhecimento e atuação", todavia não é explicitada a extensão a todos os profissionais da educação.

A estratégia 18.5 assegura o "mínimo de 04 (quatro) horas mensais de formação continuada computada na hora de trabalho dos profissionais técnicos da educação, mas não especifica o nível de formação. A estratégia 18.7 visa "institucionalizar o projeto de profissionalização Pró Funcionário, como política pública para os profissionais da educação a partir de 02 anos da vigência do Plano" (RONDÔNIA, 2014, p. 122). No entanto, não menciona a formação em cursos superiores de tecnologia.

4.5.23 PEE-Roraima

O PEE-Roraima foi aprovado pela Lei nº 1.008, de 3 de setembro de 2015. A meta 11, intitulada "Formação dos professores e valorização dos profissionais da educação", prevê na estratégia 17 a oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio e Superior destinados à formação dos profissionais não-docentes e a ampliação das oportunidades de cursos de capacitação em serviços ofertados em parcerias com as redes de ensino e órgãos de regulação. A estratégia 18, trata da oferta de "cursos de capacitação continuada para todos os profissionais não-docentes, por meio de programas específicos originários a partir de diagnóstico de identificação das necessidades formativas para melhor desempenho no trabalho" (RORAIMA, 2015, p. 56). A estratégia 33 prevê "a oferta de cursos técnicos de nível médio destinada à formação de servidores de escola para as áreas de administração escolar, multimeios", infraestrutura escolar e alimentação escolar" (RORAIMA, 2015, p. 57).

4.5.24 PEE-Santa Catarina

O PEE-Santa Catarina foi aprovado pela Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015. A exemplo do PNE 2014-2024, o PEE-SC traz a meta 15 destinada à formação dos profissionais da educação básica e tem na estratégia 15.10 a projeção de fomento à "oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior, destinados à formação, nas áreas de atuação, dos profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério" e, ainda, a estratégia 15.20 visa "[...] priorizar programas de formação de professores e profissionais da educação básica", reiterando os demais profissionais além dos professores como profissionais da educação básica (SANTA CATARINA, 2015, p. 8).

4.5.25 PEE-São Paulo

A Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016, aprovou o PEE-SP. A meta 15 não apresenta estratégias específicas para a formação em nível médio e superior para os funcionários da educação. Todavia, a meta 21 menciona "um novo modelo" de formação para os profissionais dos Quadros dos Servidores do Magistério, de Apoio Escolar e de Suporte Escolar com foco nas inovações administrativas e no aprimoramento de lideranças que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem (SÃO PAULO, 2016, p. 40). A estratégia 21.6 prevê "atualizar, institucionalizar e disponibilizar infraestrutura e tecnologias de ensino presencial, semipresencial, e a distância para as ações de formação dos educadores e demais profissionais da educação" (SÃO PAULO, 201, p. 42).

4.5.26 PEE-Sergipe

O PEE-Sergipe foi aprovado pela Lei nº 8.025, de 4 de setembro de 2015, e apresenta as diretrizes e metas do PNE 2014-2024. A meta 15 é similar à meta 15 do PNE e tem algumas de suas estratégias voltadas para os funcionários da educação. A estratégia 15.9 prevê a realização de diagnóstico da situação dos professores e demais trabalhadores da educação, especificando a formação e área de atuação para subsidiar a política de formação profissional da educação (SERGIPE, 2015). A estratégia 15.11 visa o fomento à "oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior, destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério" (SERGIPE, 2015, p. 8). A estratégia 15.12 prevê, em 1 ano, a implantação, em regime de

colaboração, da política nacional e estadual de formação para os profissionais de outros segmentos que não os do magistério.

4.5.27 PEE-Tocantins

O PEE-TO, aprovado pela Lei nº 2.977, de 08 de julho de 2015, apresenta semelhança com o PNE 2014-2024, no tocante as diretrizes, monitoramento e avaliação do plano, no entanto as metas foram alinhadas às necessidades educacionais do Estado, como por exemplo, a meta 11 sobre a educação ambiental, a meta 12 sobre a educação em direitos humanos, a meta 14 sobre a educação das relações étnico-raciais. No tocante à política nacional de formação para os funcionários da educação, a meta 19 tem na estratégia 19.5 a identificação e garantia da oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológico de nível superior, nas respectivas áreas de atuação dos profissionais da educação.

Tendo em vista o objeto de estudo desta tese, buscou-se, no recorte da análise de cada PEE, verificar em que medida os funcionários da educação foram contemplados enquanto profissionais da educação no tocante à proposição de políticas de formação como condição para a melhoria da qualidade da educação e para a valorização profissional da categoria. Destacou-se, particularmente, as diversas nomenclaturas utilizadas para denominá-los, sendo essas vinculadas por oposição à categoria docente. Também constatou-se a previsão da formação em nível médio e superior e a inexistência de formas de pactuação no delineamento para sua materialização, subentendendo-se que as iniciativas ficam sob responsabilidade do Governo Federal.

A previsão das políticas de formação para os funcionários da educação revela sua importância quanto à sua aprovação como ordenamento jurídico no diagnóstico dos desafios educacionais e na proposição de estratégias para sua oferta. Um esforço da sociedade civil e política em parceria com entidades, como Consed e Undime e a Rede de Assistência Técnica para a Elaboração ou Adequação dos Planos de Educação, visando ao desenvolvimento de um trabalho horizontal e ao "[...] atendimento das expectativas de transposição das fronteiras entre o MEC e os entes federativos" (PEREIRA; GROSSI JÚNIOR, 2016, p. 8).

As políticas de formação inicial e continuada para todos os seus profissionais também são reiteradas nos PEEs como estratégia para a melhoria da qualidade da educação, demonstrando seu alinhamento ao PNE 2014-2024 tanto na referência como profissionais da educação, apesar das diversas nomenclaturas utilizadas para denominar os funcionários, quanto na proposição de duas estratégias relacionadas à formação em nível médio e superior. Assim,

considera-se que a proposição de tais políticas nos planos estaduais de educação é fundamental para sua materialidade enquanto bandeira de luta contemplada juridicamente, todavia não se configura como garantia para sua materialização, revelando-se insuficiente, como se nota pelo pequeno número de iniciativas empreendidas em seis anos de vigência do PNE 2014-2024 - questão desenvolvida no próximo capítulo.

Nesse sentido, para além do alinhamento dos PEEs ao PNE 2014-2024, a materialização das políticas educacionais em todo o território nacional demanda um esforço por parte do Governo Federal, coerente com a centralidade do PNE 2014-2024 como política de Estado e seu estabelecimento nos Planejamentos Institucionais do MEC, com a previsão de financiamento e a pactuação entre os entes federados. Partindo-se da perspectiva da oferta das políticas de formação na perspectiva do direito educacional, tais iniciativas precisam ser pactuadas e dimensionadas para todo o País, avaliadas e monitoradas, visando ao aperfeiçoamento de suas ofertas.

Se o PNE 2001-2010 não foi posto em ação pela sociedade civil[156] e política, por não servir de base e diretriz para o planejamento da educação brasileira, já o PNE 2014-2024 suscitou intensos debates sobre as políticas educacionais no Brasil por vários grupos de pesquisa[157], entidades e eventos do campo. Para entender os movimentos para a materialização das políticas de formação em nível superior para os funcionários da educação, o próximo capítulo analisará a oferta do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares no IFAC e do Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho, na UFMS e as tentativas no IFMT, na UFPB, no IFG e na UFPR.

[156] A Carta resultante do IV CONED, de 24 de abril de 2002, decidiu por duas frentes de atuação: "1) Participar da elaboração dos planos estaduais e municipais referenciados no PNE: Proposta da Sociedade Brasileira [...]; 2) Lutar pela derrubada dos vetos presidenciais à Lei nº 10.172/2001" (DOURADO, 2010, p. 686).

[157] Alguns grupos têm se dedicado ao monitoramento das metas do PNE 2014-2024. Destacamos, neste caso, a Rede de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas em Educação (REPPE), que tem por eixo o monitoramento e avaliação do PNE, das políticas e gestão e o Projeto Integrado de Pesquisa "Expansão e qualidade da educação superior no contexto do PNE (2014-2024): tensões, limites e perspectivas", financiado pelo CNPq – UFG/UFRN que utiliza como base de dados o Censo da Educação Superior (Censup).

5 A MATERIALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR

> Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. [...] Fazendo-se e refazendo no processo de fazer história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no *sonho* também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança.
>
> Paulo Freire (2020, p. 126, grifo do autor)

A inclusão da política nacional de formação em nível superior para os funcionários da educação nos planos nacionais e estaduais de educação sinaliza a importância da luta pela profissionalização desses trabalhadores e o alinhamento aos demais instrumentos legais e normativos que os categorizam como profissionais da educação e orientam sua formação. Todavia, os Planos Estratégicos Institucionais do MEC (PEIs-MEC), que dimensionam os programas e projetos educacionais para todo o País, mantêm o foco nas metas e demonstram a imprevisão de ações para o cumprimento das estratégias 15.10 e 15.11 do PNE 2014-2024. A política nacional de formação em nível superior para os funcionários da educação não é mencionada nos PEIs-MEC, tampouco são apontadas iniciativas para sua materialização.

A secundarização das estratégias do PNE 2014-2024 e sua importância para o cumprimento das metas educacionais nele estabelecidas foram comentadas pelo ex-ministro da Educação, Fernando Haddad (USP/PT-SP), em seminário virtual, realizado de 22 a 26 de junho de 2020, durante a Semana Catarinense da Ciência e da Educação Pública Brasileira (2020)[158], promovida pela Frente Parlamentar de Educação da Câmara dos Deputados. A consideração de Haddad reitera as metas como sínteses dos desafios educacionais brasileiros e as estratégias, de modo mais amplo, como as vias para o alcance do atendimento das metas, bem como identifica a descontinuidade destes marcos e do próprio PNE.

No tocante à política nacional de formação para os funcionários da educação, o PNE 2014-2024 apresenta três estratégias:

> **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

[158] Além de Fernando Haddad, participaram desse debate o deputado federal Pedro Uczai, como mediador, (PT-SC), os professores Daniel Cara (USP) e Luiz Dourado (UFG) e o relator do PNE e ex-deputado federal Angelo Vanhoni (PT-PR).

> (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério;
> **15.10.** fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;
> **15.11)** implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados. (BRASIL, 2014a, p. 83, 80).

Essas três estratégias são sinalizadoras dos esforços necessários à materialização da política nacional de formação para os funcionários da educação. A realização do Censo Escolar consiste em um importante instrumento para o levantamento das demandas formativas, tendo em vista a proposição das estratégias 15.10 e 15.11 e o estudo necessário quanto ao investimento e aos modos de articulação entre entes federados e IES para a materialização da política de formação.

Neste sentido, esta seção tem o objetivo de analisar o desenvolvimento da estratégia 15.11 do PNE 2014-2024, no tocante à materialização da política nacional de formação em nível superior para os funcionários da educação, com a oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Escolares no IFAC e os esforços para a materialização dos Cursos Superiores de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho com as habilitações em Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos, Secretaria Escolar, na UFMS e os movimentos para as tentativas de materialização no IFMT, na UFPB., no IFG e na UFPR. Para isto, a seção se desenvolve em quatro itens, a saber: O censo dos funcionários; A regulamentação da política de formação pós PNE 2014-2024; Os esforços institucionais para a oferta de formação em nível superior e *"*Novos Caminhos*"* – velha estratégia para a educação brasileira.

5.1 O CENSO DOS FUNCIONÁRIOS

Em que pesem todos os esforços para a construção da identidade dos funcionários como profissionais da educação, tais como a aprovação de instrumentos legais e normativos e a materialização da formação de nível médio em dimensão nacional, duas importantes evidências comprovam a secundarização da categoria, quais sejam:

> 1) o estabelecimento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) por meio da Lei 11.738/2008 (BRASIL, 2008), que contemplou apenas a remuneração dos professores com formação em nível médio; e 2) a ausência de coleta de dados sobre as características dos funcionários das escolas em questionário específico do Censo da Educação Básica, realizado anualmente pelo Instituto

> Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), assim como é feito com os professores, o que pode ter contribuído para reforçar essa desvalorização. (ALVES; ASSIS; SONOBE; ATHAYDE, 2019, p. 210).

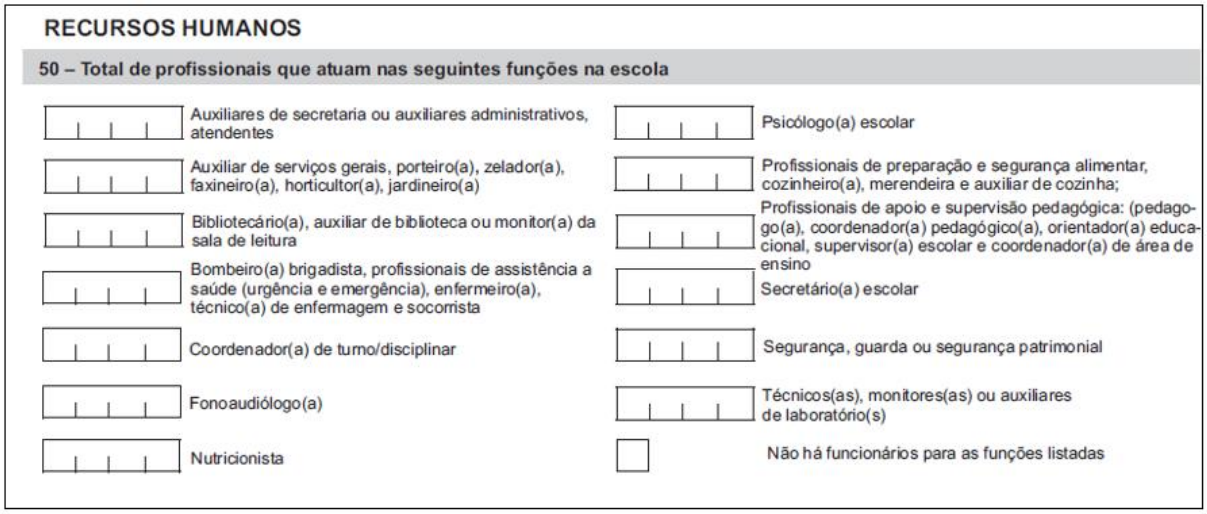
No tocante à essa segunda evidência, a ausência de detalhamento de dados sobre as características dos funcionários da educação, suas funções e demandas educacionais implica diretamente no planejamento das atividades formativas para a categoria. Segundo Monlevade (2020, p. 2, grifos do autor), "[...] em 2019 o Censo Escolar do INEP contabilizou nas escolas e nos órgãos dos sistemas de educação básica pública, além de 2 milhões de professores, quase o mesmo número de 'funcionários', ou 'demais trabalhadores da educação'"; todavia esse dado é insuficiente para o reconhecimento das necessidades formativas desses profissionais do ponto de vista da oferta de política nacional de formação.

A realização anual do Censo Escolar dos funcionários a partir do segundo ano de vigência do PNE 2014-2024 está estabelecida na estratégia 18.5, e visa, pela coleta de dados, a construir um maior conhecimento sobre esses profissionais e suas demandas formativas (BRASIL, 2014a, p. 83). Tais dados se revelam cruciais para o levantamento, reconhecimento e projeção das demandas educacionais, bem como para o delineamento da materialização da política nacional de formação, seja em nível médio, seja em nível superior. Eles precisam ser devidamente caracterizados quanto ao número de funcionários por estados e municípios, por atuação nas funções relacionadas à alimentação escolar, à infraestrutura escolar, aos multimeios didáticos, à secretaria escolar e à outras que se revelarem necessárias, bem como o seu nível de escolaridade, suas demandas educacionais, dentre outros.

O "Formulário do Profissional Escolar em Sala de Aula" (BRASIL, 2020e), do Censo Escolar/Inep, busca informações pormenorizadas para a caracterização dos profissionais docentes, abordando certos dados pessoais, o nível de escolaridade, as especificidades da formação inicial e continuada, o tipo de vínculo, a área e a etapa de atuação profissional. No tocante aos funcionários da educação, o Formulário do Censo Escolar dos anos de 2016 a 2018 contemplou apenas o número de funcionários, independente da função. A partir de 2019, o formulário foi ampliado, considerando a contagem de todos os profissionais que atuam no espaço escolar: funcionários da educação, da área da saúde e segurança. Todavia, os funcionários da educação estão contabilizados como recursos humanos, isto é, apenas contados como parte da estrutura institucional, contrapondo-se às concepções desenvolvidas nos documentos institucionais, legislações relacionadas à categoria e materiais didáticos do Profuncionário, os quais tratam da identidade profissional desses trabalhadores enquanto

categoria. A ausência de dados pormenorizados acerca dos funcionários da educação impossibilita o reconhecimento e o planejamento de oferta de ações formativas, bem como a relação da profissionalização da categoria com a melhoria da qualidade da educação. A Figura 7 demonstra a limitação do Formulário de Escola do Censo Escolar quanto ao atendimento da estratégia 18.

Figura 7 - Formulário de Escola - Censo Escolar


RECURSOS HUMANOS

50 – Total de profissionais que atuam nas seguintes funções na escola

- Auxiliares de secretaria ou auxiliares administrativos, atendentes
- Auxiliar de serviços gerais, porteiro(a), zelador(a), faxineiro(a), horticultor(a), jardineiro(a)
- Bibliotecário(a), auxiliar de biblioteca ou monitor(a) da sala de leitura
- Bombeiro(a) brigadista, profissionais de assistência a saúde (urgência e emergência), enfermeiro(a), técnico(a) de enfermagem e socorrista
- Coordenador(a) de turno/disciplinar
- Fonoaudiólogo(a)
- Nutricionista
- Psicólogo(a) escolar
- Profissionais de preparação e segurança alimentar, cozinheiro(a), merendeira e auxiliar de cozinha;
- Profissionais de apoio e supervisão pedagógica: (pedagogo(a), coordenador(a) pedagógico(a), orientador(a) educacional, supervisor(a) escolar e coordenador(a) de área de ensino
- Secretário(a) escolar
- Segurança, guarda ou segurança patrimonial
- Técnicos(as), monitores(as) ou auxiliares de laboratório(s)
- Não há funcionários para as funções listadas

Fonte: Inep (BRASIL, 2020e). Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/matricula-inicial

Perguntado quanto à forma como os funcionários da educação são contabilizados e à falta de especificidades de suas demandas educacionais no Censo Escolar 2020, o Inep/MEC encaminhou a seguinte resposta via e-SIC:

> Prezado (a) solicitante,
>
> As instituições de ensino **poderão** declarar os referidos profissionais ao Censo Escolar 2020. Esses profissionais **poderão** ser informados no campo "50 – Total de profissionais que atuam nas seguintes funções na escola", disponível no item Recursos Humanos do formulário da escola. Por meio desse campo, as escolas **poderão** declarar, entre outros profissionais: auxiliar de serviços gerais, porteiro (a), zelador (a), faxineiro (a), bibliotecário (a), auxiliar de biblioteca ou monitor(a) da sala de leitura e secretário (a) escolar. A metodologia de coleta do Censo Escolar permite atualmente que seja quantificado o total de profissionais por função que atuam, agregando a informação por escola, município, estado e região. Os formulários do Censo Escolar 2020 estão disponíveis para consulta na página eletrônica http://portal.inep.gov.br/web/guest/matricula-inicial. Caso seja do seu interesse, já estão disponíveis também os microdados referentes às informações declaradas pelas escolas no Censo Escolar 2019. Os microdados do Censo Escolar estão disponíveis na página eletrônica http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados. (BRASIL, 2020b, grifos nossos).

A resposta responsabiliza a escola pela informação dos dados sobre os funcionários da educação e desresponsabiliza o Inep pela coleta dos dados e pelo detalhamento do nível de escolaridade de seus profissionais, desconsiderando as limitações do formulário e a relevância de tal levantamento para a materialização da política nacional de formação para os funcionários da educação prevista no PNE 2014-2024 e nos PEEs. Além disso, destaca-se a dificuldade de acesso aos dados disponibilizados na planilha de microdados tanto pela necessidade de um sistema de gerenciamento de banco de dados (SGBD) como pela inclusão de outros profissionais não categorizados como funcionários da educação, conforme mencionado na Introdução desta tese. Essas estratégias de simplificação do levantamento de dados das funções educativas mantêm a invisibilidade e a secundarização dos funcionários da educação e não revelam com um mínimo de precisão suas demandas formativas.

Aspectos não contemplados no Formulário Escolar (BRASIL, 2020e), como os citados anteriormente acerca dos funcionários da educação, têm relação direta com a qualidade social da educação, pois a busca pela qualidade deve considerar as dimensões intra e extraescolares de maneira articulada na promoção de políticas educacionais (CONAE, 2010), tendo em vista que estudos mostram que tais "dimensões afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares" (CONAE, 2014, p. 65). A dimensão extraescolar tem relação com aspectos macroestruturais e envolve, sobretudo, questões atinentes ao "espaço social e às obrigações do Estado", tais como, a concentração de renda, a desigualdade social, o direito à educação (CONAE, 2010, p. 49). A dimensão intraescolar se relaciona aos aspectos microestruturais e

> [...] incidem diretamente sobre os processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, na dinâmica da avaliação e, portanto, no sucesso escolar dos estudantes. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 16).

Dentre os fatores intraescolares para a oferta de educação de qualidade, "a estrutura e as características da instituição são aspectos que traduzem positiva ou negativamente a qualidade da aprendizagem", destacando-se a gestão pedagógica, os projetos desenvolvidos, os espaços de decisão coletiva, a formação e as condições de trabalho dos profissionais da educação (CONAE, 2010, p. 48-49). Nesse sentido, conhecer o nível de profissionalização dos profissionais envolvidos na ação educativa através do Censo Escolar é fundamental para a melhoria da qualidade da educação no desenvolvimento do projeto de transformação social do País e para a promoção de oferta de formação inicial e continuada para esses profissionais.

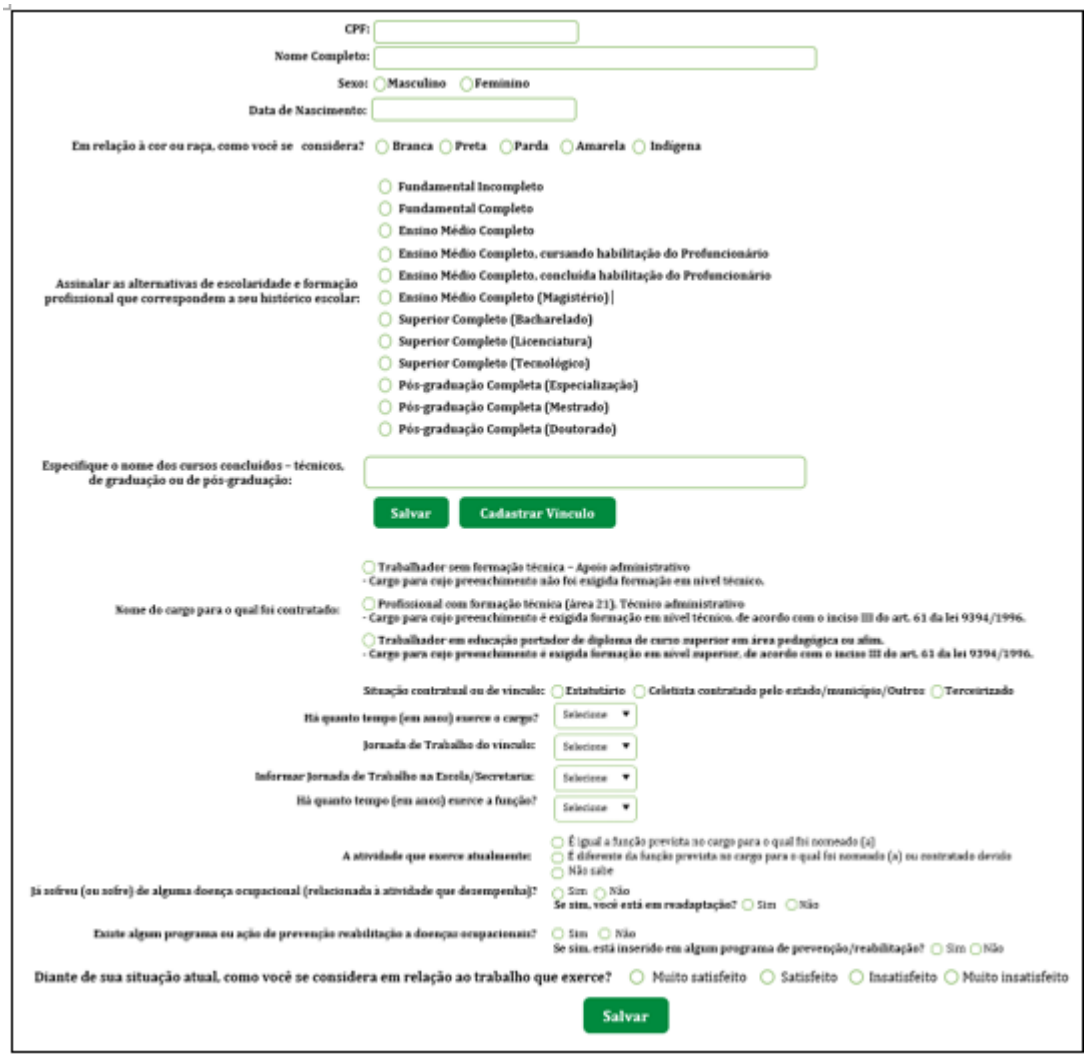
A educação "é intrinsecamente articulada às relações sociais mais amplas e pode contribuir tanto para sua manutenção, como para sua transformação" e sua qualidade está diretamente vinculada "[...] ao projeto de sociedade, relacionando-se com o modo pelo qual se processam as relações sociais, produto dos confrontos e acordos dos grupos e classes que dão concretude ao tecido social em cada realidade" (CONAE, 2014, p. 64). Neste sentido, a educação de qualidade que visa à emancipação dos sujeitos

> é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se assim, uma qualidade referenciada no social. Neste sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos. (CONAE, 2014, p. 64).

A despeito da ausência de coleta de dados sobre as características dos funcionários da educação para o diagnóstico do plano estratégico de sua formação profissional, a Nota Técnica nº 50008/2015/CGFS/DIR/SETEC, produzida pela área que coordenava o Profuncionário, reitera os esforços da SETEC e da SASE na proposição do 1º Censo dos Funcionários da Educação (A-SETEC). A referida proposta de Censo se justifica na necessidade "[...] de dados oficiais específicos para promover o diagnóstico da demanda e o Plano Estratégico de Profissionalização dos Funcionários de Escola", no reconhecimento do direito à formação técnico-pedagógica, estabelecido no art. 62-A, da LDB/1996, e no cumprimento da estratégia 18.5 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2015f, p. 3). Encontrava-se em etapa de finalização e o instrumento de coleta de informações, em fase de validação (A-SETEC).

A proposta de Censo construída pela SETEC em parceria com a SASE consistia no cadastramento dos funcionários a partir do CPF e a solicitação de informações pessoais, sobre a profissionalização, a especificação de formação em cursos do Profuncionário e informações profissionais sobre as condições de saúde e nível de satisfação com a atividade exercida, conforme demonstrada na Figura a seguir. Segundo A-SETEC, a proposta foi aplicada como experiência piloto com os funcionários da educação do estado de Goiás. Todavia, a proposta de Censo não foi adiante após o *impeachment* de 2016. Este desdobramento vincula-se às mudanças nas políticas e gestão do MEC e, consequentemente, nas políticas de formação.

Figura 8 - Proposta de Censo dos Funcionários em parceria SETEC-SASE



Fonte: Modelo disponibilizado por participante da pesquisa A-SETEC.

Outra estratégia mencionada em alguns PEEs se revela importante para a política de formação inicial e continuada para os funcionários da educação e, consequentemente, para a melhoria da qualidade da educação: a criação de um banco de dados de ofertas de cursos, a exemplo da Plataforma Freire, renomeada Plataforma Capes de Educação Básica. A Plataforma Capes parece inoperante no momento, mantendo-se apenas como ambiente para abrigar currículos dos professores da Educação Básica. Face aos desafios para a materialização da política nacional de formação para os funcionários da educação, é de fundamental importância que a Plataforma reassuma a função para a qual foi criada, operacionalizando a gestão e o acompanhamento dos programas de formação para professores, disponibilizando a oferta semestral de cursos de formação inicial e continuada, como ocorria com a Plataforma Freire, bem como inclua os funcionários da educação nas ofertas de demandas formativas.

5.2 A REGULAMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PÓS PNE 2014-2024

O estabelecimento da política nacional de formação em nível médio e superior para os funcionários da educação nos PEEs e seu alinhamento ao PNE 2014-2024 sinalizam a legitimação de um horizonte propositivo para sua formação. Representa a instituição de uma política educacional permanente, a superação do estabelecimento de programas emergenciais e a garantia do direito à formação de todos os profissionais da educação. Também firma o compromisso de todos os entes federados para melhorar a qualidade de seus profissionais, tendo em vista o aperfeiçoamento e a qualidade dos processos educativos.

Na esteira da proposição do reconhecimento legal quanto ao direito à formação, a regulamentação da política nacional de formação em nível superior para os funcionários da educação se estabeleceu a partir de dois instrumentos legais e normativos, posteriores ao PNE 2014-2024, quais sejam: o Decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016a) e a Resolução CNE/CES nº 2/2016 (BRASIL, 2016b). Esses instrumentos se constituem em esforços para a materialização da oferta da política de formação para os funcionários da educação e serão analisados na sua relação com os planos orientadores das ações do MEC, observando o alinhamento entre tais instrumentos e a possibilidade de materialização da política.

5.2.1 O Decreto nº 8.752/2016 e os planejamentos estratégicos institucionais do MEC

Tendo em vista as metas 15 e 16 do PNE 2014-2024, o **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016, dispôs sobre a política nacional de formação para os profissionais da educação básica, revogando o Decreto nº 6.755/2009, que estabelecia a política nacional de formação dos profissionais do magistério da educação básica e o Decreto nº 7.415/2009, que instituiu a política nacional de formação dos profissionais da educação básica.

O Decreto nº 8.752 tem a finalidade de fixar princípios para a organização de programas e ações para a oferta da política nacional de formação para os profissionais da educação básica, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2016a). Na esteira de outros instrumentos legais e normativos, o Decreto se alinha à Lei nº 12.014/2009 (BRASIL, 2009a) e à LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 2017), ao dispor sobre as categorias consideradas profissionais da educação e ao contemplá-los em suas especificidades formativas, estabelecendo os seguintes objetivos:

> I - instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior

> vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
> II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes;
> III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;
> IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;
> V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;
> VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo;
> VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno;
> VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; e
> IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos. (BRASIL, 2016a, p. 1).

Destacam-se no Decreto nº 8.752/2016, no tocante aos funcionários da educação, os artigos 9º, 11 e 12. O art. 9º reitera o diagnóstico das demandas de formação inicial e continuada, com base nos Censos da Educação Básica e Superior, e da capacidade de atendimento das instituições, definição de ações, atribuições e responsabilidades dos entes envolvidos com o estabelecimento de compromissos (BRASIL, 2016a). O art. 11 trata das especificidades e níveis de formação para as categorias, mencionando, para os funcionários da educação, a oferta de:

> I - cursos de formação necessários para cada categoria dos profissionais da educação, decorrentes das demandas para as diferentes funções que desempenham.

> V - cursos de formação técnica de nível médio e superior nas áreas de Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos, Biblioteconomia e Orientação Comunitária, podendo este rol ser ampliado conforme a demanda observada e a capacidade da rede formadora.
> VI - cursos de formação continuada. (BRASIL, 2016a).

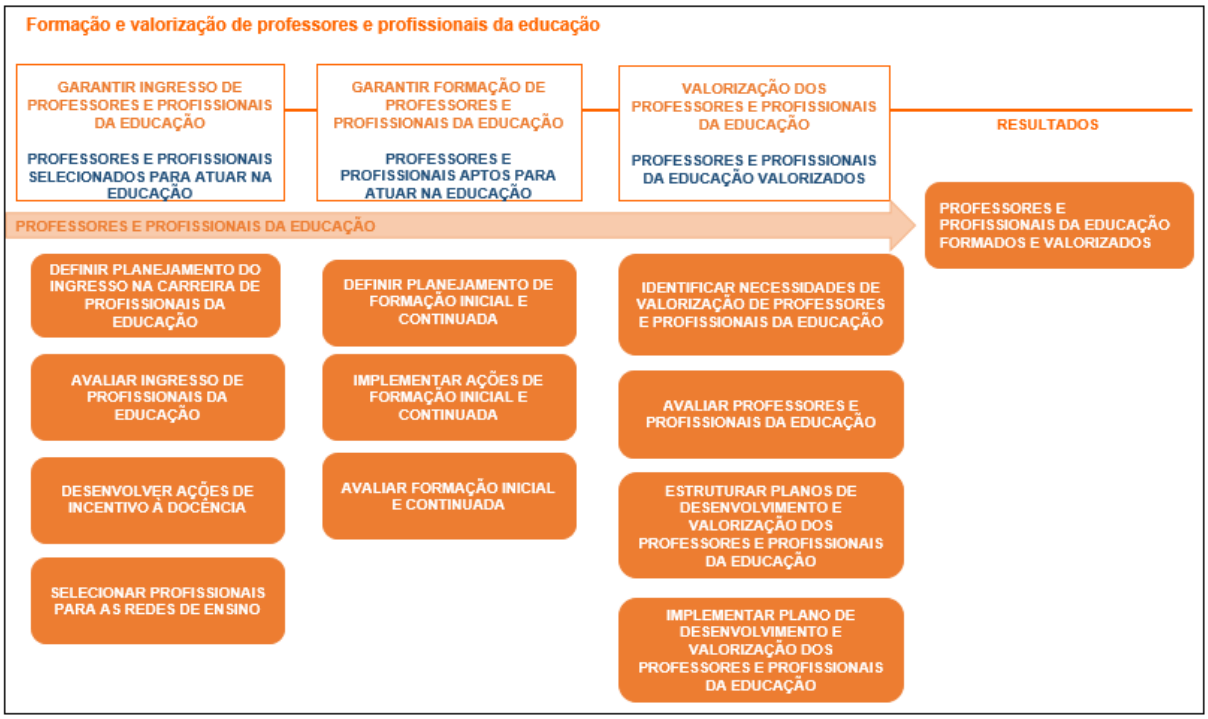
O art. 12 ainda menciona que o Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares para a realização das especificidades formativas para os profissionais da educação.

A fim de observar essa previsão de oferta para a formação inicial e continuada para os funcionários da educação e verificar sua consonância com o Decreto, foram consultados os Planejamentos Estratégicos Institucionais do Ministério da Educação (PEI-MEC) para os anos de 2015-2018 e 2020-2023.

O PEI-MEC 2015-2018 foi construído a partir de um Seminário ocorrido em março de 2014, conduzido pela Secretaria Executiva, com a participação do Ministro de Estado da Educação, Secretário Executivo, Secretários, Diretores e Chefes de gabinete do MEC, Presidentes, Diretores e Chefes do Inep, Capes, FNDE, EBSERH e CNE. O modelo de planejamento das ações institucionais do MEC se estruturou a partir de três dimensões em caráter cíclico: I- estratégia, diretrizes e políticas; II- planejamento da estratégia; III- execução e monitoramento da estratégia (BRASIL, 2015c).

Considerando que a construção do PEI-MEC 2015-2018 é anterior ao Decreto, evidencia-se certo desalinhamento entre esses instrumentos. O PEI-MEC 2015-2018 não menciona os profissionais da educação em suas especificidades: professores, pedagogos e funcionários. Ao contrário, todo o documento faz referência aos "professores e profissionais da educação", incluindo os demais profissionais na categoria, mas separando os professores dentre eles. Na cadeia de valor dos processos e macroprocessos do MEC, o eixo da formação e valorização dos professores e profissionais da educação focaliza três aspectos: o ingresso, a formação e a valorização. O aspecto da formação se ancora na perspectiva da definição do planejamento, na implementação e avaliação da formação inicial e continuada, conforme demonstrado na Figura 9:

Figura 9 - Processos e macroprocessos do MEC - Formação e valorização dos professores e profissionais da educação



Fonte: BRASIL (2015c, p. 20-21).

Conforme o PEI-MEC 2015-2018, os objetivos estratégicos e indicadores finalísticos foram elaborados de acordo com as metas do PNE, tendo em vista a atuação do MEC em relação às metas. Já os de suporte foram construídos a partir dos processos e macroprocessos da cadeia de valor do Ministério (BRASIL, 2015c). O PEI-MEC 2015-2018 esclarece que as iniciativas são resultantes das lacunas identificadas nas áreas estratégicas do MEC, as propostas das metas e estratégias.

Todavia, constata-se, no tocante à política de formação dos profissionais de educação, que o PEI-MEC 2015-2018 apenas retoma cada uma das metas do PNE 2014-2024, apresenta o objetivo estratégico e o indicador[159] da meta a ser alcançado no que tange à formação dos professores. Também não se nota a proposição concreta de programas, ações e projetos para o alcance dos resultados esperados. As proposições e as projeções de programas e ações do MEC são destinadas às metas do PNE 2014-2024. Assim, não há previsão da materialização da política nacional de formação para os funcionários da educação por parte do MEC. No PEI-

[159] "Uma medida em geral quantitativa dotada de significado substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma" (JANNUZZI, 2001, p. 15).

MEC 2015-2018, as ações para as estratégias não são mencionadas, referenciadas, previstas, projetadas, monitoradas, tampouco existe um plano de articulação e cooperação entre os entes federados para tal oferta, a fim de que políticas sejam, de fato, materializadas.

Apenas no mapa de iniciativas finalísticas, organizado por temática de atuação, os funcionários estão contemplados. Dos sete objetivos destinados à "formação e valorização dos professores e profissionais da educação", os objetivos 39 e 40 aludem aos funcionários. No entanto, os objetivos são apenas elencados, sem a explicitação de como se dará o processo de materialização dessas ações:

> 34. Promover ações de incentivo ao ingresso e permanência na carreira de magistério (Meta 17).
> 35. Adotar ações para viabilizar a implementação da prova nacional para ingresso na carreira docente. (Meta 18).
> 36. Sistematizar a oferta dos programas de formação inicial e continuada por meio do diagnóstico articulado entre o MEC, Estados, Municípios e o DF. (Meta 15, 16).
> 37. Aprimorar o processo de avaliação e promover a reforma curricular dos cursos de Pedagogia e Licenciatura (Meta 15).
> 38. Aprimorar os programas de extensão e fortalecer as ações que integrem estudo e campo de prática. (Meta 15).
> **39. Consolidar a Política Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica e Profissionais da Educação (Meta 15 e 16).**
> **40. Elaborar estudos para implementação do censo dos profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério. (Meta 18).**
> (BRASIL, 2015c, p. 30, grifos nossos).

Já o processo de elaboração do PEI-MEC 2020-2023 foi iniciado, em outubro de 2019, em reunião entre a Secretaria Executiva e a equipe contratada para sua elaboração. Em seguida, foram realizadas entrevistas e oficinas no mês de dezembro com técnicos das entidades vinculadas à Capes, Inep, FNDE e EBSERH, visando a encontrar consensos para o levantamento de projetos do MEC (BRASIL, 2020c). No quadro de objetivos estratégicos menciona-se a formação dos professores e profissionais da educação para todos os níveis (educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio) e modalidades (educação indígena, quilombola, do campo e especial). Todavia, o quadro de indicadores e metas destaca apenas a formação para os professores (BRASIL, 2020c):

Quadro 25 - Perspectiva de resultados institucionais - MEC

OBJETIVO ESTRATÉGICO	DESCRIÇÃO DO OBJETIVO ESTRATÉGICO
11. Apoiar a formação de professores e profissionais da educação **Metas do PNE:** 1, 5, 7, 13,15,16, 17, 18, 19 **Programa PPA:** 5011, 5012, 5013, 6015, 6016.	Elaborar e implementar programas para elevar a oferta e a qualidade da formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades, alinhadas aos novos marcos regulatórios da educação básica, à BNCC, e aos referenciais da formação docente e do novo ensino médio, de modo a garantir a formação de indivíduos e profissionais capazes de lidar com um mundo em constante transformação, considerando inclusive a oferta de formação inicial específica para a educação escolar indígena e do campo.

Fonte: (BRASIL, 2020c, p. 21).

O PEI-MEC 2020-2023 também apresenta um portfólio de projetos e programas a serem implementados pelo MEC. Há referência apenas a um programa nacional de formação dos professores da educação básica, não havendo qualquer menção à política nacional de formação em nível médio ou superior para os funcionários da educação. Outra questão a ser destacada é a presença de projetos que não coadunam com o PNE 2014-2024. Um deles é a implantação das escolas cívico-militares, cuja lógica de organização contraria as bases da escola pública, pautada nos princípios constitucionais de igualdade de condições de acesso e permanência; liberdade de aprender e ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; gratuidade do ensino e gestão democrática (MENDONÇA, 2019). Outro, é a implementação do plano nacional de educação escolar indígena, tendo em vista que o PNE se constitui como plano norteador e orientador para a superação dos desafios nos diferentes níveis (educação básica e superior) e modalidades educacionais (educação especial, do campo, indígena, quilombola, integral, presencial ou a distância) da educação nacional, considerando as especificidades de cada uma delas.

Observando também os três Relatórios dos Ciclos de Monitoramento das metas do PNE (BRASIL, 2016d, 2018e, 2020d), produzido pelo Inep, nota-se que a avaliação quanto ao cumprimento dos desafios educacionais incide apenas sobre as metas. No tocante ao acompanhamento da política de formação, são mencionados apenas os professores, bem como utilizados quatro indicadores para a mensuração da evolução da política formativa:

> 15A- Proporção de docências da educação infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.
> 15B- Proporção de docências dos anos iniciais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.

> 15C- Proporção de docências dos anos finais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.
> 15D- Proporção de docências do ensino médio com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam. (BRASIL, 2020d, p. 311).

Nos três relatórios mencionados não são apresentados movimentos ou esforços para a consolidação da política nacional de formação para os funcionários da educação. Reitera-se que os documentos que, de alguma forma aludem ao PNE, empenham-se em monitorar as metas, bem como não apresentam ações, projetos e programas para a materialização das estratégias. Face ao próprio posicionamento do MEC, as estratégias não são visibilizadas, muito menos viabilizadas em programas e projetos para toda a federação. De igual modo, incorre na falta de pactuação e articulação entre os entes federados com vistas à materialização da política nacional de formação em nível médio e superior para os funcionários da educação.

5.2.2 A Resolução CNE/CES nº 2/2016

Segundo Monlevade (2001), a discussão acerca da formação em nível superior para os funcionários da educação tem suas origens nos anos 2000, tendo em vista a demanda inicial de mais de mil funcionários habilitados em cursos técnicos de nível médio, concluintes do Projeto Arara Azul, em Mato Grosso. No capítulo intitulado "Funcionários de escola: tecnólogos, graduados ou licenciados?", o autor sinaliza uma proposta formativa em nível superior com abrangência a partir de três eixos: educação geral, com formação específica e base pedagógica, como sugerido no título do capítulo mencionado, descartando a

> [...] tentação de formular uma proposta "abreviada" ou compacta, nos moldes das antigas licenciaturas curtas. A crescente complexidade das escolas exige profissionais com formação cada vez mais sólida e completa. Aliás, as intervenções dos funcionários nos encontros nos Estados e do DEFE da CNTE já apontam a maturidade da categoria em discutir em alto nível não somente a conjuntura política e sindical como as propostas educacionais e de formação dos educadores. (MONLEVADE, 2001, p. 112).

O movimento de profissionalização dos funcionários da educação em nível médio impulsionou a CNTE a encaminhar à Câmara de Educação Superior do CNE, no ano de 2010, um requerimento de consulta acerca das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior para os funcionários da educação (CNTE, 2016a). Naquele momento, a Lei nº 12.796/2013 que estabelece a formação dos funcionários da educação, no

art. 62-A, ainda não havia sido aprovada. Assim, o pedido[160] não foi adiante, sendo reencaminhado posteriormente:

> Em dezembro de 2014, um ano depois de inserido o art. 62-A na LDB, a CNTE, com a colaboração do conselheiro Luiz Dourado – então membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação –, voltou a solicitar ao MEC o pedido de consulta ao CNE para elaborar as diretrizes para formação dos funcionários em nível superior. (CNTE, 2016a, p. 7).

A **Resolução CNE/CES nº 2,** de 13 de maio de 2016, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior para os funcionários da educação básica, é fruto de ampla participação social dos sindicatos filiados da CNTE, de entidades do setor educacional e secretarias do MEC no debate para a regulamentação da política nacional de formação em nível superior para os funcionários da educação, prevista no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2016b).

A Comissão que conduziu os trabalhos para a construção das diretrizes foi composta pelos conselheiros Erasto Forte Mendonça (Presidente), Luiz Fernandes Dourado (Relator), Luiz Roberto Liza Curi (que deixou a Comissão em março de 2016 para ocupar a presidência do Inep) e da conselheira Márcia Ângela da Silva Aguiar (Membro). O Parecer CNE/CES nº 246/2016 (BRASIL, 2016f) e a Minuta de proposta das diretrizes, aprovados em 04 de maio de 2016, resultaram de reuniões de trabalho, atividades, estudos[161] e discussão de textos sobre a temática e a legislação vigente:

> [...] o CNE, ao estimular o debate nacional sobre a formação desses profissionais e ao criar a Comissão da Câmara de Educação Superior, com o objetivo de desenvolver estudos e estabelecer as diretrizes para a formação dos profissionais funcionários da educação básica e sua valorização profissional, visou a cumprir, desse modo, uma de suas importantes missões: a elaboração e a aprovação de Diretrizes Nacionais. (BRASIL, 2016f, p. 2).

O Parecer destaca a realização de várias reuniões ampliadas com a participação das Secretarias do MEC: SASE, SEB, SETEC, SERES, SESU, SECADI, Capes, Inep, bem como

---

[160] A cópia do pedido foi publicada na cartilha *Funcionários da educação: conquistas e desafios da formação e da valorização profissional* (CNTE, 2016a).

[161] É desse período o Produto I, "Documento técnico contendo diagnóstico das iniciativas de formação inicial, em nível superior, e formação continuada dos profissionais da Educação Básica (funcionário e técnico administrativo) efetivadas pelas IES, especialmente as Universidades Públicas e Institutos Federais", produzido por Assis (2015). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=26091-diagnostico-iniciativas-formacao-inicial-continuada-profissionais-edfisica-basica-pdf&Itemid=30192.

de entidades do campo educacional: Andifes, Anfope, Anped, Anpae, Cedes, Conif, Contee, Crub, ao longo dos anos de 2014 e 2015, e a incorporação de ajustes a partir da contribuição de especialistas, de entidades da educação e das secretarias do MEC. Um processo que se revela participativo, democrático e consoante com as instituições, os debates da área e as legislações vigentes. Um movimento necessário, tendo em vista que "[...] a formação em nível superior é apontada como importante elemento para a afirmação identitária desses profissionais" (CNE, 2016a, p. 9) e para a melhoria da qualidade da educação. Neste sentido, o Parecer evidencia o esforço da Comissão para construir diretrizes articuladas "[...] aos movimentos no campo, visando a maior organicidade das políticas, programas e ações atinentes à formação inicial e continuada dos funcionários da educação básica" (BRASIL, 2016f, p. 14).

Na esteira dos demais instrumentos legais, a Resolução define

> [...] princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que os ofertam. (BRASIL, 2016b, p. 3).

A Resolução compreende a formação inicial e continuada para os funcionários da educação básica como um "[...] processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino" (BRASIL, 2016b, p. 4). A formação para os funcionários da educação se pauta em uma "[...] concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho técnicopedagógico" das áreas de alimentação, infraestrutura, multimeios didáticos e secretaria (BRASIL, 2016b, p. 6).

A Resolução reitera a importância dos funcionários e do trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que demanda planejamento sistematizado, bem como a realidade concreta dos sujeitos na sua relação com os espaços educativos e com as características dos educandos, de modo a promover a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, os profissionais, os estudantes, a escola (BRASIL, 2016b). Assim, as Diretrizes têm como princípios:

> a) sólida formação teórica e interdisciplinar;
> b) unidade teoria-prática;
> c) trabalho coletivo e interdisciplinar;
> d) compromisso social e valorização do profissional da educação;
> e) gestão democrática;
> f) avaliação e regulação dos cursos de formação. (BRASIL, 2016b, p. 2).

As diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada em nível superior para os funcionários da educação básica visam à formação para a ampliação da visão e atuação profissional para o exercício de atividades profissionais e pedagógicas, entendendo que a ação desses profissionais é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas (BRASIL, 2016b). As diretrizes traduzem a compreensão de que a ação educativa desenvolvida pelos funcionários é um

> [...] processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização, na construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo e nos processos de trabalho na educação básica. (BRASIL, 2016b, p. 4).

A formação promoverá o domínio de "[...] conteúdos específicos, pedagógicos e técnicos e as abordagens teórico-metodológicas articuladas aos processos de trabalho", de acordo com a área de atuação, visando a garantia da "[...] articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas, e as áreas de formação e atuação dos funcionários da educação básica", de modo a promover a justiça social, o respeito à diversidade, a promoção da participação e a gestão democrática (BRASIL, 2016b, p. 7-9).

A formação inicial em Cursos Superiores de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho se destina aos trabalhadores que pretendam exercer atividades profissionais na educação básica nas áreas de alimentação escolar, infraestrutura escolar, secretaria escolar e de multimeios didáticos para atuação em espaços pedagógicos e de aprendizagem, como bibliotecas e laboratórios. Também podem ser requisitados ao CNE cursos em novas áreas de formação e atuação educativa, mas inicialmente a Resolução discrimina os seguintes cursos:

> I - Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Secretaria Escolar;
> II - Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Alimentação Escolar;
> III - Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Infraestrutura Escolar;
> IV - Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Multimeios Didáticos. (BRASIL, 2016b, p. 8).

De acordo com as Diretrizes, os Cursos Superiores de Tecnologia devem ter, no mínimo, 2.400 horas, sendo: 1.700 horas dos núcleos formativos, 200 horas de prática, 300 horas de

estágio supervisionado, 200 horas de atividades teórico-práticas em áreas de interesse e buscar a articulação entre "[...] o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa às áreas de formação e atuação dos funcionários da educação básica" (BRASIL, 2016b, p. 10).

A Resolução CNE/CES nº 2/2016 ratifica a formação continuada como momento para repensar a prática educacional, tendo em vista o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político, a partir da reflexão sobre o processo pedagógico, os saberes, valores e se dá pela "[...] oferta de atividades formativas diversas, oficinas, cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas articulados à área de atuação" (BRASIL, 2016b, p. 13).

Também acrescenta que a formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional que considera os constantes problemas e desafios educacionais e a necessidade de inovação, de modo a contribuir com a elevação da qualidade do trabalho técnico pedagógico desenvolvido pelos funcionários. Assim, a formação continuada envolve atividades organizadas pelos sistemas e redes de ensino e sindicatos; cursos de atualização, com carga horária de mínima de 20 horas; cursos de extensão; cursos de aperfeiçoamento, com carga horária de mínima de 180 horas; cursos de especialização *lato sensu*; cursos de mestrado acadêmico ou profissional; cursos de doutorado (BRASIL, 2016b).

Neste sentido, a formação inicial e a continuada são condições indissociáveis da valorização profissional. Por esta razão, a Resolução estabelece que, no quadro dos profissionais da educação dos sistemas de ensino, deve constar a explicitação de quem são os funcionários, sua atuação, formação, titulação, atividades e regime de trabalho, assegurando o ingresso à carreira por meio de concurso de provas e títulos, fixação de vencimento de acordo com a jornada de trabalho, diferenciação por titulação entre nível médio e superior, revisão salarial anual, implementação de processos avaliativos para o estágio probatório e oferta de programas permanentes de aperfeiçoamento.

> A valorização dos profissionais da educação, incluídos os funcionários da educação básica, deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de plano de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício de suas funções. (BRASIL, 2016b, p. 14).

O estabelecimento dessas diretrizes reforçou o papel e o protagonismo do Conselho Nacional de Educação enquanto órgão de Estado, normativo, deliberativo e de assessoramento

do MEC para a normatização e regulação da educação no País. A realização de estudos, discussões e debates pelo CNE com ampla participação de entidades evidenciou os esforços para a construção de um projeto educacional cada vez mais inclusivo e democrático (BRASIL, 2016b).

Na esteira dos instrumentos legais e normativos que foram consolidando a luta política dos funcionários da educação pela valorização da categoria, a proposição da política nacional de formação em nível superior para os funcionários da educação no PNE 2014-2024 foi regulamentada pelo Decreto nº 8.752/2016 e pela Resolução CNE/CES nº 2/2016. O Decreto e a Resolução se alinham à definição dos profissionais da educação, às especificidades do seu trabalho técnico-pedagógico e à necessidade de formação para a melhoria da qualidade da educação, visando ao aprimoramento do exercício profissional da categoria. Essas normativas regulamentam uma demanda histórica e indissociável da condição para a valorização profissional dos funcionários da educação. No entanto, muitos desafios se colocam à materialização da oferta dos cursos superiores de tecnologia em Educação e Processos de Trabalho, tendo em vista a necessidade de um grande esforço para o alcance da organicidade para sua oferta, a partir da pactuação e cooperação entre os entes federados.

5.3 OS ESFORÇOS INSTITUCIONAIS PARA A OFERTA DE FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR

Os capítulos anteriores buscaram analisar o processo de sindicalização e inserção dos funcionários da educação na agenda política no que diz respeito à proposição da política de formação para esses trabalhadores, examinando o papel de atores políticos e institucionais na construção dos instrumentos legais que orientam a materialização da referida política. Em que pesem todos os esforços para a proposição da política nacional de formação em nível superior para os funcionários da educação no PNE 2014-2024 e nos PEEs, o movimento para a materialização do Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho tem ocorrido de modo isolado, fragmentado, desarticulado, e é resultado, sobretudo, da parceria entre entidades filiadas à CNTE e IFES , sob o apoio de pesquisadores da área.[162]

[162] Destaca-se nesse movimento para a materialização dos cursos superiores para os funcionários da educação, o trabalho do Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado (UFG), relator da Resolução CNE/CES nº 2/2016 e participante da elaboração da cartilha *Funcionários da Educação: conquistas e desafios da formação e da valorização*, sempre à disposição das IES para a discussão sobre a organização dos cursos e sua institucionalização. Também do Prof. Dr. João Antonio Cabral de Monlevade (CNTE, UFMT), dialogando com as IES e atuando nas comissões para a construção das matrizes curriculares dos cursos.

A oferta do Profuncionário representou um grande avanço para a profissionalização dos funcionários da educação em nível médio, criando uma demanda para a oferta de formação em nível superior. Com isso, em 2010, a CNTE encaminhou um requerimento de consulta à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação acerca da aprovação de diretrizes curriculares para a formação dos funcionários da educação em nível superior (CNTE, 2016a). Os instrumentos legais e normativos abrem caminhos, mas não são mecanismos diretos para efetivar a materialização da formação em nível superior, sendo insuficientes para sua realização.

Assim, com o intuito de construir as matrizes curriculares para o Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho com habilitação em Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos e Secretaria Escolar, a CNTE tem exercido um papel fundamental ao empreender esforços para a materialização dos cursos em nível superior, iniciando um amplo debate por meio de Grupo de Trabalho (GT) composto por membros da Diretoria Executiva do sindicato, quais sejam: Edmilson Lamparina, José Carlos Prado, José Valdivino de Moraes, Marta Vanelli e Cândida Beatriz Rosseto, sob a coordenação do prof. Luiz Fernandes Dourado, relator do Parecer CNE/CES nº 246/2016 e da Resolução CNE/CES nº2/2016, e com as contribuições do prof. Dr. João Antonio Cabral de Monlevade, da mestra em Educação e funcionária da educação, Guelda Andrade (SINTEP-MT), e da assessoria da CNTE (CNTE, 2016a).

O trabalho produzido por este GT resultou na construção da cartilha *Funcionários da Educação: conquistas e desafios da formação e da valorização profissional* (CNTE, 2016a), cujo objetivo consiste em "[...] dialogar com as instituições formadoras dos profissionais da educação básica, em níveis técnico-profissional e superior", visando ao atendimento da grande demanda dos funcionários da educação pela formação em nível superior (CNTE, 2016a, p. 5). A cartilha também tem o objetivo de "[...] auxiliar e avançar o debate sobre a formação de funcionários por meio da criação dos cursos superiores de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho" (CNTE, 2016a, p. 19) nas quatro habilitações, e propõe, com base no Parecer CNE/CES nº 246/2016 e na Resolução CNE/CES nº 2/2016, as matrizes curriculares discutidas pela CNTE. Essas matrizes serviram de referência para a criação do Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho – Habilitação em Alimentação Escolar, na UFMS, sendo estruturado a partir dos seguintes núcleos:

> I - **Núcleo de estudos de formação geral**, das áreas específicas e interdisciplinares, respeitadas as áreas de formação dos funcionários da educação básica, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, envolvendo os seguintes componentes curriculares: Teorias da

> Administração e Educação; Sociedade, Educação e Cultura; Educação e Trabalho como Princípio Educativo; Administração Educacional: Sistemas e Instituições; Educação, Comunicação e Mídias; Cultura, Arte e Educação; Língua Portuguesa: Leitura, Escrita e Expressão; Pesquisa Educacional: Métodos e Técnicas; Língua Brasileira de Sinais – Libras e Educação, Direitos Humanos e Diversidade.
> II - **Núcleo de aprofundamento e diversificação** de estudos das áreas de formação e atuação profissional dos funcionários da educação básica, incluindo os conteúdos específicos, técnicos e pedagógicos estruturados por meio de componentes curriculares comuns e específicos do curso de formação. Como componentes curriculares comuns, as matrizes indicam: Planejamento Educacional, Licitação e Processos de Trabalho em Alimentação Escolar; Fundamentos Filosóficos e Históricos da Educação; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; Relações Interpessoais nas Instituições Educativas; Gestão Democrática da Educação, dos Sistemas de Ensino e das Instituições; Financiamento da Educação Básica: Políticas e Programas; Sociedade, Cultura e Educação de Crianças, Jovens e Adultos; Avaliação Educacional da Educação Básica e Currículos e Programas para a Educação Básica.
> III - **Núcleo de estudos integradores**, visando ao enriquecimento curricular do estudante com carga horária de 200 horas a serem definidas no projeto da IES envolvendo:
> » Seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, extensão, cursos técnicos, atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e as instituições educativas, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos técnico-pedagógicos;
> » Mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades;
> » Atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social, os processos de trabalho e as instituições de educação básica. (CNTE, 2016a, p. 19-20, grifos nossos).

A matriz curricular do Curso propõe uma formação ampla que propicie o desenvolvimento das habilidades para a atuação do Tecnólogo em Educação em diferentes processos de trabalho. O núcleo de formação geral possibilita a aprendizagem de conhecimentos relacionados à Mídia, Arte, Língua Portuguesa, Direitos Humanos e Diversidade, bem como à Administração, Sociedade e Cultura em sua relação com a Educação (CNTE, 2016a). O núcleo de aprofundamento e diversificação possibilita a aprendizagem de conhecimentos técnicos e pedagógicos relacionados, dentre outros, ao planejamento, à licitação, ao financiamento da educação, às políticas, aos programas, aos currículos e à avaliação para a educação básica (CNTE, 2016a). Nota-se nesse núcleo de disciplinas, a possibilidade de conhecer e compreender os diferentes processos para a gestão escolar e, também, a sua relação com os processos educacionais, visando à qualidade da educação. Também contempla o núcleo de atividades integradoras que objetivam a vivência de experiências para o estabelecimento da relação teoria e prática. Importante ressaltar que a matriz

sinaliza efetiva aproximação com temáticas relacionadas aos cursos de formação de professores (licenciatura) o que, em tese, poderia otimizar a oferta de novos cursos, pelas IFES, articulados a cursos já existentes.

Além desses três núcleos, os estudantes devem cumprir as atividades de didática e prática pedagógica na área de formação, com carga horária de 100h, mais 100h de pesquisa e prática pedagógica e de estágio supervisionado na área de formação, com carga horária de 300h, totalizando 500h. Essas atividades buscam desenvolver as dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas, o domínio e o conteúdo de diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuir para ampliar a visão e a atuação contextualizada desse profissional da educação (CNTE, 2016a).

Essa breve apresentação da matriz curricular construída pelo GT da CNTE aponta para a compreensão da formação do tecnólogo em educação e processos de trabalho, tendo em vista sua ação educativa como um

> [...] processo pedagógico, intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização, na construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo e nos processos de trabalho na educação básica. (CNTE, 2016a, p. 25).

Nos itens a seguir, serão apresentados os movimentos para a materialização do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares no IFAC, ofertado a partir de 2012, anterior à regulamentação da Resolução CNE/CES nº 2/2016, a materialização do Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho na UFMS e os movimentos e as tentativas de oferta no IFMT, na UFPB, no IFG e na UFPR. Para compor esse percurso, foram verificadas as notícias nos sites institucionais, atas de reuniões, os projetos de cursos e matrizes curriculares, bem como questionários encaminhados aos atores participantes do processo de materialização dos cursos, nomeados, conforme lista de siglas criadas para referência aos sujeitos participantes da pesquisa, sendo: EF – Entidade Filiada à CNTE e R – Representante e sigla da Instituição de Ensino Superior, a qual o participante da pesquisa se vincula.

Retornaram respondidos por cada representante institucional 1 questionário, quais sejam: IFAC, UFMS, IFMT, UFPB, da Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba (via e-SIC), da UFPR e 2 questionários de representantes do IFG. A inclusão dessas IES no escopo da pesquisa diz respeito à natureza pública federal de tais instituições, bem como por sua mobilização institucional direcionada a garantir oferta de Cursos, em nível superior, para a educação básica. Também retornaram respondidos 1 questionário de representante do SINTEP-MT, SINTEC-SC, APP-SINDICATO e 2 do SINTEP-PB. Destaca-

se a efetiva parceria com a CNTE e suas afiliadas nos casos da UFMS, IFMT, UFPB, UFPR e IFG.

As questões encaminhadas visavam a compreender o processo de construção do Plano Estadual de Educação no tocante à política de formação para os funcionários da educação e conhecer os esforços institucionais para a materialização do Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho, verificando as normas de cooperação para a materialização da oferta, o levantamento da demanda formativa, a parceria entre as instituições e a forma de financiamento para a oferta.

5.3.1 Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares no IFAC

Em 1º de junho de 2010, durante o lançamento de dez novos cursos no Catálogo[163] Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, dentre eles, o Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares, Roberto Franklin de Leão, presidente da CNTE, e Fernando Haddad, Ministro da Educação, assinaram um termo para a criação de cursos de graduação para os funcionários da educação (CNTE, 2010). A inscrição do referido Curso no Catálogo ampliou a possibilidade de pactuação entre as redes de ensino, entidades sindicais e IES para a criação e oferta.

O IFAC foi pioneiro na oferta de cursos superiores para os funcionários da educação a partir da criação do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares (ASSIS, 2015), em atendimento às reivindicações da categoria através da parceria CNTE e IFAC. A oferta foi autorizada através da Resolução CONSU/IFAC nº 32, de 6 de junho de 2011, após consulta ao Colégio de Dirigentes[164], do Instituto Federal do Acre (IFAC), em 3 de junho de 2011, por meio do esforço coletivo do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Secretaria de Educação do Estado do Acre (SEE) e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre (SINTEAC)[165] (IFAC, 2011; 2019).

---

[163] "O Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, lançado em 2006, é um guia de informações sobre o perfil de competências do tecnólogo. Ele apresenta a carga horária mínima e a infraestrutura recomendada para cada curso. Referência para estudantes, educadores, instituições de ensino tecnológico e público em geral, serve de base também para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e para os processos de regulação e supervisão da educação tecnológica". Disponível em: http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia-

[164] Ata da Reunião de 03 de junho de 2011 não localizada, segundo despacho de solicitação de informação e-SIC, sob processo nº 23244.000673/2020-54.

[165] Informações disponíveis no site institucional: https://portal.ifac.edu.br/ultimas-noticias/76-campus-cruzeiro-do-sul/631-curso-de-processos-escolares-recebe-nota-4-do-ministerio-da-educacao.html

O curso, que tem a duração de 3 anos, teve início em 2012 e são oferecidas a cada nova oferta 40 vagas na modalidade presencial, no período noturno, nos *campi* Rio Branco e Cruzeiro do Sul (IFAC, 2011). O primeiro processo seletivo para ingresso ocorreu por meio de vestibular simplificado. As ofertas subsequentes seguem a mesma forma de ingresso dos cursos superiores de graduação da instituição, via ENEM. Todavia, a esse respeito, a ex-coordenadora do Curso, Dirley Fachinello, comenta:

> Penso que o curso se destina a profissionais que já estão atuando na área da educação e deveria ser ofertado em forma de um programa e não de um curso superior, pois direcionaria somente aos já trabalhadores da educação ficam inibidos de prestar processos seletivos (SISU), pois estão a muito tempo fora da escola e temem a concorrência. Nem tentam. (ASSIS, 2015, p. 75).

O Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares[166] tem o objetivo de formar profissionais aptos a desenvolver o planejamento, a coordenação e a operacionalização das atividades organizacionais, tecnológicas e gerenciais no âmbito dos espaços educativos, visando à otimização da capacidade escolar no alcance de seus objetivos, metas e resultados educacionais. Também objetiva a preparação para o "[...] acompanhamento dos processos acadêmicos e fluxos organizacionais, participação em equipes técnicas e desenvolvimento da ação educativa intra e extraescolar" (BRASIL, 2010e, p. 16).

> A matriz curricular deste curso oferecerá opções de concentração em linhas de formação específica – gestão escolar, produção de multimeios tecnológicos, alimentação escolar, processos acadêmicos, infraestrutura e condições de ensino, conformidade legal da instituição educativa – cuja arquitetura possibilitará atendimento às demandas pessoais, sociais, locais e regionais dos sistemas de ensino. Este profissional conta com as seguintes possibilidades de atuação: em escolas de educação básica públicas e privadas; em instituições de educação formal e informal; em ONGs e em órgãos públicos dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2010e, p. 18).

O curso já conta com quadro docente consolidado e reconhecimento pelo MEC, com nota 4,0. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) passou por algumas reformulações e a última ocorreu, em 2019, pela Resolução CONSU/IFAC nº 07, de 9 de janeiro de 2019, com a alteração da carga horária para 2.105 horas, conforme o Quadro 26:

[166] A proposta do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares foi detalhada e analisada por Assis (2015) no Documento Técnico – Produto I.

Quadro 26 - Matriz Curricular do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares

Código	Componente Curricular	Aulas Semanais	Carga Horária			
			Total	Teórica	Prática	Nº Aulas
1º semestre						
COSPR0119	Fundamentos da Administração	3	45	35	10	54
COSPR1019	Direito Administrativo	2	30	30	-	3
COSPR0319	Educação, Sociedade e Trabalho	3	45	45	-	54
COSPR0419	Matemática Aplicada	4	60	50	10	72
COSPR0519	Português Instrumental	4	60	60	-	72
COSPR0619	Fundamentos da Educação Inclusiva	4	60	40	20	72
Carga horária total		**20**	**300**	**260**	**40**	**360**
2º semestre						
COSPR0919	Informática Básica	4	60	30	30	72
COSPR1919	Legislação Protetiva Especial	3	45	30	15	54
COSPR0819	Ética	2	30	30	-	3
COSPR1119	Psicologia da Educação	3	45	30	15	54
COSPR1219	Leitura e Produção de Textos Técnicos e Oficiais	2	30	15	15	36
COSPR1319	Metodologia Científica	3	45	30	15	54
COSPR1419	Legislação Educacional e Educação Básica	3	45	45	-	54
Carga horária total		**20**	**300**	**210**	**90**	**360**
3º semestre						
COSPR0219	Libras I	4	60	30	30	72
COSPR1819	Estatística Aplicada à Educação	3	45	35	10	54
COSPR2019	Gestão Escolar Democrática e Participativa	4	60	45	15	72
COSPR2119	Políticas Educacionais e Financiamento da Educação	3	45	45	-	54
COSPR2219	Laboratório de Informática	4	60	45	15	72
COSPR0719	Prática Profissional I	4	50	-	50	60
Carga horária total		**22**	**320**	**200**	**120**	**384**
4º semestre						
COSPR2519	Gestão de Documentos e Registro Escolar	2	30	20	10	36
COSPR2619	Gestão de Processos e Fluxos Escolares	2	30	20	10	36
COSPR1519	Libras II	4	60	30	30	72
COSPR2719	Planejamento Estratégico e Gestão por Resultados	4	60	50	10	72
COSPR2919	Contabilidade Geral e Escolar	3	45	30	15	54
COSPR3119	Direito do Trabalho	2	30	30	-	36
COSPR3019	Fundamentos da Gestão de Pessoas	3	45	45	-	54
COSPR1619	Prática Profissional II	4	50	-	50	60
Carga horária total		**24**	**350**	**225**	**125**	**420**
5º semestre						
COSPR3319	Política de Alimentação Escolar	3	45	45	-	54
COSPR4719	Licitações e Contratos Administrativos	2	30	20	10	3

COSPR3419	Segurança e Higiene no Ambiente Escolar	3	45	30	15	54
COSPR4319	Educação e Gestão Ambiental Escolar	3	45	30	15	54
COSPR3919	Manutenção da Infraestrutura	4	60	45	15	72
COSPR2419	Prática Profissional III	4	50	-	50	60
	Disciplina optativa	3	45	45	-	54
Carga horária total		**22**	**320**	**215**	**105**	**384**
6º semestre						
COSPR4419	Planejamento e Organização de Cantinas	3	45	30	15	54
COSPR4519	Laboratório de Línguas e Salas de Leitura	3	45	30	15	54
COSPR3719	Tecnologias, Laboratório de Multimeios e o Contexto Escolar	4	60	40	20	72
COSPR3619	Laboratório de Ciências	4	60	40	20	72
COSPR2319	Empreendedorismo e Inovação	3	45	30	15	54
COSPR3819	Lazer e Entretenimento no Ambiente Escolar	2	30	15	15	36
COSPR3219	Prática Profissional IV	4	50	-	50	60
Carga horária total		**20**	**300**	**260**	**40**	**360**
DISCIPLINAS OPTATIVAS DO CURSO						
Código	**Componente Curricular**	**Aulas Semanais**	**Carga Horária**			
			Total	**Teórica**	**Prática**	**h/a**
COSPR4919	Inglês Instrumental	3	45	45	-	54
COSBI2017-60	Educação no Campo	3	45	45	-	54
COSPR5119	Planejamento, Implementação e Gestão em Educação à Distância	3	45	30	15	54
COSBI2017-59	Educação e Sexualidade	3	45	45	-	54
COSPR5319	Espanhol Instrumental	3	45	45	-	54

Fonte: IFAC (2019).

As disciplinas propostas na matriz curricular do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares, do quadro anterior, visam a oportunizar aos funcionários da educação uma formação "generalista", global acerca dos diferentes processos que se desenvolvem no cotidiano escolar, de modo que o profissional tecnólogo seja "capaz de atuar nas diversas funções não-docentes dos espaços educativos escolares e não escolares" (ASSIS, 2015, p. 33). O curso tem como foco as dimensões técnicas e pedagógicas do processo educativo e busca o desenvolvimento das habilidades de planejamento, coordenação e operacionalização dos processos escolares, com base em princípios da gestão democrática (IFAC, 2019). Também contempla disciplinas pertinentes às quatro habilitações: alimentação escolar, infraestrutura escolar, multimeios didáticos e secretaria escolar, bem como prevê o desenvolvimento de

Projetos Integradores[167] com a finalidade de estabelecer relações entre teoria e prática relacionadas às funções exercidas por esses profissionais (ASSIS, 2015).

O Curso em tela, aprovado no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia 2010 (BRASIL, 2010e), teve a ampliação da habilitação para as quatro áreas de atuação (Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos e Secretaria Escolar), com os Cursos Superiores de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho, pela Resolução CNE/CES nº 2/2016.

5.3.2 Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Alimentação Escolar – UFMS

As atividades para a criação do Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho com habilitação em Alimentação Escolar, na UFMS, tiveram início, em 21 de fevereiro de 2018, com a realização de uma reunião, por iniciativa da FETEMS, para o estudo da Resolução CNE/CES nº 2/2016. Entre os idealizadores do Projeto, participaram a Dra. Ordália Almeida e a Dra. Maria de Fátima Xavier da Anunciação de Almeida, diretora e professora da Faculdade de Educação (FAED/UFMS), respectivamente; a direção da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS)[168], nas pessoas de seu presidente, Jaime Teixeira, e do representante dos funcionários da educação, Wilds Ovando; o Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado (UFG), relator da Resolução CNE/CES nº 2/2016, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em nível Superior para os Funcionários da Educação Básica; as professoras do Curso de Pedagogia da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Dra. Maria Dilnéia Espíndola e a Dra. Nesdete Mesquita Correa, e a coordenadora do Curso de Pedagogia da UCDB, Dra. Ana Paula Melim.

Na ocasião, o presidente da FETEMS ratificou a demanda pela profissionalização dos funcionários da educação:

> Hoje são aproximadamente 30 mil administrativos, sendo que 40% já concluíram o Pró-Funcionário Nível Médio. Os Cursos Técnico Superior serão ofertados no Polo da EAD e é muito importante para a qualificação profissional dos Administrativos e Profissionais em Educação, para que possamos melhorar na Formação e avançar na Carreira. (FETEMS, 2020).

[167] A análise do Curso foi realizada por Assis (2015).

[168] Informações disponíveis no site institucional: http://fetems.org.br/Utilidades/view/FETEMS-e-UFMS-fazem-parceria-para-contemplar-Administrativos-da-Educacao-para-realizarem-Curso-Tecnico,-em-Nivel-Superior,-o-primeiro-do-Brasil-com-este-formato/i:1235/categoria:1/menu:5/submenu:35

Na reunião discutiu-se uma proposta de parceria entre a FETEMS e a UFMS, por meio da Universidade Aberta do Brasil. A UFMS assumiu o compromisso de encaminhar à Capes a demanda pela liberação de recursos para a oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho nas habilitações: Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos (FETEMS, 2018). Como demonstrado na seção anterior, essa forma de financiamento não orgânica, via concessão de bolsas, sem perspectiva de indução para sua institucionalização, pode se mostrar limitada ao longo das ofertas, comprometendo a continuidade do curso e a manutenção do curso como política de estado (DOURADO, 2020).

As respostas dos questionários encaminhados aos atores participantes desse processo de construção, visando a materialização, sinalizam que a parceria para a oferta do curso foi firmada no primeiro semestre de 2019, a partir da manifestação de interesse por parte da FETEMS e da UFMS. A previsão era iniciar o curso no primeiro semestre de 2020, mas a oferta se efetivou a partir do primeiro semestre de 2021. O processo de seleção para o preenchimento das 150 vagas, para a habilitação em Alimentação Escolar na modalidade a distância, foi realizado por meio de edital. O curso seria ofertado nos *campi* Campo Grande, Corumbá, Miranda, Ponta Porã e Três Lagoas, todavia só se efetivou no *campus* Campo Grande.

A matriz curricular do Curso destacada no Quadro 27 demonstra a perspectiva de uma formação ampla para os profissionais da área de alimentação escolar articulada à matriz curricular da CNTE (CNTE, 2016a). As disciplinas visam ao alinhamento dos conhecimentos necessários do profissional da área da alimentação ao contexto educacional, refletindo sobre suas lógicas e dinâmicas. Assim, o currículo contempla tanto as disciplinas voltadas para o planejamento nutricional e seus processos de trabalho como para as disciplinas pedagógicas voltadas para a educação de crianças, jovens e adultos, para a educação especial e para as relações étnico-raciais e, sobretudo, visa ao aprofundamento das atividades do educador alimentar no contexto educacional (UFMS, 2020).

Quadro 27 - Matriz Curricular do Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho - Alimentação Escolar - UFMS

1º Período		
Código	**Nome da Disciplina**	**Carga Horária**
[31010004530]	Psicologia e Educação	51h
[31010005091]	Planejamento Educacional, Licitação e Processos de Trabalho em Alimentação Escolar	51h
[31010005117]	Língua Portuguesa: Leitura, Escrita e Interação	68h

[31010005126]	Fundamentos Filosóficos e Históricos da Educação	68h
[31010004933]	Educação e Trabalho como Princípio Educativo	68h
[31010004933]	Sociedade, Educação e Cultura	68h
[31010004960]	Teorias da Administração e Educação	51h
2º Período		
Código	**Nome da Disciplina**	**Carga Horária**
[31010005037]	Gestão Democrática da Educação, dos Sistemas de Ensino de Ensino e das Instituições	68h
[31010005073]	Didática e Prática Pedagógica em Alimentação Escolar I	51h
[31010003542]	Educação Especial	51h
[31010004791]	Administração Educacional: Sistemas e Instituições	51h
[31010004826]	Educação, Ciências dos Alimentos e Controle de Qualidade	51h
[31010004853]	Financiamento da Educação Básica: Políticas e Programas	51h
[31010004862]	Relações Interpessoais nas Instituições Educativas	51h
3º Período		
Código	**Nome da Disciplina**	**Carga Horária**
[31010004906]	Nutrição e Educação: Teorias, Consumo, Conservação e Utilização Biológica dos Alimentos	68h
[31010003570]	Estudo de Libras	51h
[31010004808]	Educação, Comunicação e Mídias	51h
[31010005000]	Didática e Prática Pedagógica em Alimentação Escolar II	51h
[31010004998]	Alimentação Escolar e a Instituição Educativa como Local de Trabalho	68h
[31010004951]	Cultura, Arte e Educação	68h
[31010005028]	Estatística e Indicadores de Alimentação Escolar	51h
4º Período		
Código	**Nome da Disciplina**	**Carga Horária**
[31010004817]	Educação Ambiental	51h
[31010004835]	Sistemas de Comunicação, Informação e Aplicativos em Alimentação Escolar	51h
[31010004871]	Estágio Obrigatório em Alimentação Escolar I	102h
[31010004989]	Educação, Direitos Humanos e Diversidade	51h
[31010005019]	Microbiologia de Alimentos	51h
[31010005055]	Pesquisa Educacional: Métodos e Técnicas	51h
[31010005135]	Sociedade, Cultura e Educação de Crianças, Jovens e Adultos	51h
5º Período		
Código	**Nome da Disciplina**	**Carga Horária**
[31010005064]	Currículos e Programas para a Educação Básica	68h
[31010004880]	Estágio Obrigatório em Alimentação Escolar II	102h
[31010004970]	Legislação e Higiene na Manipulação de Alimentos	51h
[31010004844]	Prática Científica	51h
[31010004915]	Pesquisa e Prática Pedagógica em Alimentação Escolar I	51h
[31010005046]	Avaliação Educacional da Educação Básica	51h
[31010005082]	Alimentação Escolar: Gestão, Planejamento, Licitação e Organização	68h
6º Período		
Código	**Nome da Disciplina**	**Carga Horária**
[31010005108]	Estágio Obrigatório em Alimentação Escolar III	102h
[31010004924]	Pesquisa e Prática Pedagógica em Alimentação Escolar II	51h
[31010004890]	Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena	51h
Disciplinas Complementares Oferecidas:		
Código	**Nome da Disciplina**	**Carga Horária**

[3101000798]	Psicologia e Educação	51h
[3101000755]	Planejamento Educacional, Licitação e Processos de Trabalho em Alimentação Escolar	51h
[31010000089]	Língua Portuguesa: Leitura, Escrita e Interação	68h
[31010000887]	Fundamentos Filosóficos e Históricos da Educação	51h
[31010000224]	Educação e Trabalho como Princípio Educativo	68h

Fonte: UFMS (2020). Disponível em: https://ensino.ufms.br/cursos/grade/3193

Essa matriz se mostra alinhada à matriz proposta pela CNTE, tendo em vista a correspondência e compatibilidade entre os componentes curriculares, os quais visam à formação geral, a partir de disciplinas voltadas para os fundamentos, metodologias e realidade educacional e à formação específica, incluindo conteúdos técnicos e pedagógicos para o aprofundamento dos processos de trabalho na área da alimentação escolar. Também contemplam o enriquecimento das experiências dos estudantes com a participação em outras atividades definidas pelo projeto da IES (CNTE, 2016a). Essa matriz também possui similaridades com as matrizes dos cursos para a formação de professores (licenciaturas), pautada em uma concepção de sólida formação teórica e interdisciplinar, com a articulação entre teoria e prática e a centralidade do trabalho como princípio educativo (DOURADO, 2015). Também se assemelham quanto à presença de componentes curriculares que abrangem a natureza e as finalidades da educação escolar, que tratam dos sistemas de ensino e sua realidade concreta e permitem conhecer a gestão e a organização das instituições e dos sistemas de ensino.

A semana de 15 a 24 de março de 2021 se constitui um marco para os funcionários da educação da área de alimentação escolar do estado de Mato Grosso do Sul e para os representantes da FETEMS, UFMS e entidades, dentre eles, Luiz Fernandes Dourado (relator da Resolução CNE/CES nº 2/2016) e João Monlevade (Coordenador do Profuncionário), que num esforço coletivo, contribuíram para a proposição e materialização do Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho em Alimentação Escolar.

A Aula Inaugural, realizada no dia 23 de março de 2021, cuja palestra “Identidade e profissão: de merendeira a educadora alimentar – história e formação”, foi proferida pelo professor João Monlevade, contou com presença do Reitor da UFMS, professor Marcelo Turine, do Presidente da FETEMS, Jaime Teixeira, da profa. Ordália Almeida, ex-diretora da FE/UFMS, que encaminhou a tramitação do curso na universidade, e do professor Luiz Dourado, presente desde o início do processo de concepção do curso.

5.3.3 Processos visando a materialização do Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho na UFPB, no IFMT, no IFG e na UFPR

Outras instituições de ensino superior públicas iniciaram o processo para a implantação do curso superior para os funcionários da educação**:** a UFPB, o IFMT, o IFG e a UFPR. As referidas instituições têm se mobilizado para a oferta orgânica, com a parceria da entidade sindical e da IES local. Todavia, as tentativas na UFPB, IFMT, IFG e UFPR ainda não se efetivaram, tendo em vista os limites de ordens diversas: a falta de previsibilidade de ações para a materialização da formação para os funcionários da educação e apoio por parte do MEC, o planejamento de formação apenas para a categoria docente; as atuais políticas do MEC voltadas a oferta de cursos de curta duração com apropriação do fundo público pelo setor privado; a flexibilização dos processos regulatórios; as políticas de ajuste fiscal; a redução do papel do Estado; a perspectiva de mercantilização da educação; a financeirização da educação superior a distância (DOURADO, 2020). Um processo intensificado com a pandemia da Covid-19 e alinhado às reformas do Estado em curso "[...] fortemente marcadas por alterações no mundo do trabalho, pela fragmentação e precarização das condições de trabalho, com fortes impactos no redirecionamento do papel do Estado e de suas políticas, sobretudo das políticas públicas ou sociais" (DOURADO, 2020, p. 17). Um cenário complexo e de grandes retrocessos para a agenda educacional, particularmente, para a materialização das políticas de formação para os funcionários da educação, que têm encontrado limites quanto à possibilidade de sua oferta tanto em nível médio quanto superior. Os esforços das instituições UFPB, IFMT, IFG e UFPR, ainda que se encontrem em fase preliminar por meio de distintos movimentos, são delineados a seguir.

No tocante à materialização do Curso na UFPB, foram obtidas as seguintes respostas:

> As escolas do EBTT [Ensino Básico, Técnico e Tecnológico] da UFPB atualmente não oferecem curso superior, e até a presente data, não foi encaminhado à SEBTT nenhum processo, para análise, referente à criação de curso superior, desta forma não possuímos as informações solicitadas.
>
> No tocante ao Plano Estadual de Educação, consta Educação Superior, pois o Plano Estadual precisa ter consonância com o Plano Nacional de Educação, todavia a execução do Ensino Superior é de responsabilidade do Ministério da Educação – MEC e as Instituições de Ensino Superior. (R-SEECT-PB, 2020).

As respostas evidenciam o desconhecimento quanto a qualquer movimento para a materialização do Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho para os

funcionários da educação no âmbito da instituição, confirmando a tentativa mencionada por uma participante da pesquisa, representante do Sintep-PB:

> Houve uma tentativa do SINTEP formalizar um convênio com a UFPB, através da participação do professor Luiz Dourado, para a criação de cursos para os funcionários, voltados para três áreas, duas delas: secretaria escolar e alimentação escolar. Para isto, houve reunião com o diretor do departamento, com a presença do SINTEP e do professor Luiz Dourado, mas com a vitória do atual Presidente da República, houve um recuo. (EF3-CNTE, 2019).

Retomando a Seção 2 do PEE-PB, intitulada "Formação e valorização dos profissionais da educação básica", verificou-se que a Seção apresenta dados, demandas e estratégias para a formação dos profissionais docentes. Apenas a estratégia 23.10 menciona o fomento à oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior, destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados. Como se nota, pouco tem ocorrido para que de fato a materialização dessa política se efetive, demonstrando que são insuficientes os esforços propositivos da política no PNE e nos PEEs. É preciso avançar quanto à materialização das estratégias.

No caso da oferta do Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho pelo IFMT, o movimento começou durante a greve dos profissionais da educação no ano de 2019. O Sintep-MT iniciou uma pesquisa para conhecer a demanda formativa dos funcionários em relação à formação em nível superior. Um dos representantes do Sintep-MT, EF1-CNTE, informou, no questionário encaminhado, que 10.234 funcionários da educação demonstraram interesse em realizar o Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho. Esse número identifica a grande demanda para a oferta dos cursos em nível superior no estado do Mato Grosso, sinalizando um indicativo de demanda similar nos demais estados da federação, tendo em vista a dívida educacional histórica com essa parcela da população brasileira.

A demanda formativa encaminhada pela entidade sindical motivou o IFMT a aceitar o desafio de ofertar de maneira orgânica o referido curso, firmando a parceria entre o Sintep-MT e o IFMT através de ofícios. Assim, uma Comissão, sob a Gerência do Centro de Referência em EaD, "[...] trata do tema, na perspectiva da construção de um projeto de curso que possa atender à necessidade de formação dos profissionais da educação e a regulação de cursos superiores" (EF1-CNTE, 2020). Todavia, em função da pandemia, os trabalhos foram

paralisados, de modo que o quadro docente ainda não foi definido, mas a matriz curricular estava em processo de elaboração.

A forma como a política nacional de formação em nível superior para os funcionários da educação tem sido materializada evidencia que os dispositivos legais e normativos são instrumentos importantes para a organização do curso, sobretudo, por manterem a questão da profissionalização e valorização dos funcionários da educação na agenda política, todavia tais dispositivos não são condições para sua garantia automática. Esses esforços e iniciativas têm se mostrado incipientes no tocante ao alcance de todos os estados da federação. As ações desarticuladas para a oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho revelam o compromisso das entidades sindicais e das IES com o direito à educação, a defesa pela profissionalização e valorização dos profissionais da educação e ressaltam a imobilização dos entes federados para sua oferta e o não dimensionamento de esforços para o cumprimento das estratégias previstas nos PEEs. Esse movimento para a oferta demonstra que a garantia da profissionalização dos funcionários da educação ainda carece "[...] da definição de ações que envolvam com maior intensidade os funcionários" (EF3-CNTE) e, principalmente, de ações articuladas tanto por parte dos governos estaduais como por parte do Governo Federal.

No tocante ao IFG, registra-se no site da CNTE, na sessão "Giro pelos Estados", uma reunião realizada em 10 de agosto de 2016 com a presença de representantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO) e do IFG, dentre eles: Suely Correia, secretária de Assuntos do Pessoal Administrativo do Sintego; Edmilson Lamparina, Secretário de Funcionários da CNTE; João Monlevade, consultor técnico do Senado Federal; Adriana dos Reis Ferreira, Pró-Reitora de Ensino do IFG e Júlio César dos Santos, Diretor da Diretoria de Educação a Distância do IFG. Na ocasião, foi entregue aos representantes do IFG um abaixo-assinado, contendo 681 assinaturas de funcionários da educação do estado de Goiás, sendo 166 de Goiânia; 106 de Trindade; 88 de Anápolis; 31 de Silvânia; 40 de Águas Lindas; 28 de Formosa; 62 de Mineiros; 1 de Alvorada e 173 de Porangatu, solicitando a "imediata oferta de cursos superiores, atendendo à resolução do Conselho Nacional de Educação, que aprovou a proposta de educação continuada para os profissionais da educação básica" (CNTE, 2016b).

Conforme notícia veiculada no site da CNTE, a reivindicação seria levada ao colegiado na reunião do dia 17 de agosto do mesmo ano. Todavia, não foram localizadas na pauta da Reunião da Câmara de Ensino, de 30 de agosto de 2016 e na ata da 40ª Reunião do Conselho Superior do IFG, de 22 de setembro de 2016, por exemplo, indicativos de avanços da discussão quanto à oferta dessa demanda na instituição.

Ao IFG foram encaminhados 3 questionários, dentre os quais, 2 retornaram respondidos. Segundo R1-IFG, embora tenham indícios de reuniões para a formação em nível superior dos trabalhadores da educação, "parece que não foi estabelecida parceria oficialmente":

> a instituição se manifestou, dando a entender que iria aderir a tal oferta, entretanto, a discussão não foi publicizada e nem desenvolvida. Apenas foi deixado de lado e não sei por quais razões. Parece que tinha a ver com as resistências internas a cursos a distância. (R1-IFG, 2021).

Para R2-IFG, a oferta de curso superior para os funcionários da educação "poderá contribuir para a melhoria da qualidade da educação, para a formação integral dos sujeitos e para a valorização dos trabalhadores e trabalhadoras da educação". A seu ver, "oportunizar e promover o acesso ao ensino superior, sobretudo em instituições públicas é importante para o aumento da escolaridade brasileira e para propiciar a busca por novos conhecimentos e saberes". Essa afirmação reitera o princípio da proposta político-pedagógica de criação dos Institutos Federais no que diz respeito ao compromisso com a formação inicial e continuada da classe trabalhadora:

> [...] os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores. (BRASIL, 2010g, p. 26).

No tocante à materialização do Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho na UFPR, o R-UFPR comenta que "um dos departamentos teve iniciativa de propor a abertura de curso, mas não prosseguiu em outras instâncias da universidade", de modo que "não se tratou de parceria formal, mas havia diálogo com a APP-Sindicato" para a oferta inicial dos cursos para as áreas de secretaria escolar e multimeios didáticos, em Curitiba (R-UFPR). Segundo o R-UFPR, há uma clientela potencial para a oferta do curso de 15 mil funcionários que poderiam ser atendidos em todo o Estado, todavia eles "perderam o tempo institucional", pois "o processo foi interrompido e não há contexto político no momento".

A resposta dos questionários encaminhados aos representantes do IFG e UFPR sinalizam os limites e desafios para a oferta do Cursos Superiores de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho. Apesar de considerarem que "a qualidade da educação está diretamente vinculada à qualidade de formação de todos os trabalhadores do ambiente escolar,

[e que] todo trabalhador é educador" (R-UFPR), as poucas ofertas de cursos superiores tecnológicos de nível superior têm sido materializadas a partir da articulação da CNTE junto às IES, de modo que a CNTE tem cumprido seu papel participativo em defesa das políticas educacionais, substituindo o importante papel do Estado na articulação e materialização da política. As tentativas para a oferta dos cursos superiores para os funcionários da educação demonstram os limites quanto à sua materialização, evidenciando que

> a instituição do Sistema Nacional de Educação e a regulamentação do artigo 23[169] da CF relativo ao regime de colaboração em educação são fundamentais para a efetivação de avanços no campo das políticas educacionais e devem ser resultantes de novos marcos na ação e na relação entre os entes federativos sem descurar de normas e diretrizes nacionais, bem como da garantia constitucional no que se refere à autonomia dos entes federados. (DOURADO *et al*., 2016, p. 25).

Na esteira dessa percepção, o Relatório do Exercício 2011 da SEB (BRASIL, 2012a, p. 16), verifica que "a experiência demonstra que o regime de colaboração é um fator determinante no sucesso de execução das ações de educação, a despeito dos problemas e limitações, internas e externas". Um esforço na consolidação de parcerias entre o MEC, estados, municípios e as IES que visa à construção de políticas convergentes para a garantia dos direitos sociais, que assegurem o direito à educação de qualidade e reduzam as assimetrias regionais e sociais (DOURADO *et al.*, 2016).

Dada a importância dos instrumentos legais para a proposição e as iniciativas para a materialização da política de formação para os funcionários da educação, o Quadro a seguir apresenta a percepção dos representantes das entidades sindicais filiadas à CNTE acerca desses aspectos:

Quadro 28 - Percepção dos representantes das filiadas da CNTE sobre a proposição e materialização da formação em nível médio e superior para os funcionários da educação

Categoria/Questão	Entidade Filiada à CNTE/IES	Respostas dos representantes das entidades
	EF1-CNTE	"O Profuncionário é uma política de formação em si, que tinha como princípio norteador, uma política de formação, voltada para a valorização profissional dando dignidade ao funcionário, possibilitando a sua progressão

[169] Monlevade alerta que a regulamentação do art. 23 não garante por si só a valorização de todos os profissionais da educação, se não houver um movimento, no nível das escolas que oferecem ensino médio, de oferta significativa dos cursos de formação técnico-pedagógica, construindo uma nova cultura que supere a invisibilidade e subalternidade dos funcionários. De igual modo, Assis (2015) chama atenção para a necessidade do estabelecimento de salários e carreiras atrativos.

Profissionalização **Oferta do Profuncionário (nível médio) e do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares ou Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho (nível superior)**		funcional. Não houve um avanço significativo com os governos Temer e Bolsonaro".
	EF2-CNTE	"É pauta permanente na agenda de discussão e reivindicação dos governos".
	EF3-CNTE	"O Profuncionário é fruto do Projeto Arara Azul de Mato Grosso, assegurado pela luta sindical e unificação da carreira. Conheço mais de perto os esforços do SINTEP MT em busca de parcerias para oferta de curso superior específicos para os funcionários/as de Escola".
	EF4-CNTE	"A profissionalização dos funcionários é fundamental para seu reconhecimento como profissionais e para ter direito ao piso salarial nacional, previsto no Art 206 da CF/1988. Para entender melhor seu papel na escola, o processo educativo, o projeto político pedagógico da escola, além de progressão na carreira e melhorar seu salário".
	EF5-CNTE	"Percebe-se algumas mudanças nos comportamentos, engajamento com uma visão pedagógica, aumento de participação com superação de preconceitos de inferioridade e elevação da autoestima em função do grande número de funcionários/as profissionalizados pelo Profuncionário. Para compreender a importância da formação em nível superior dos funcionários/as que atuam na educação, precisamos estar convencidos de que todos os profissionais, sejam eles professores, pedagogos ou funcionários precisam desenvolver a maior capacidade intelectual pedagógica para atuarem, não mais como atividades meios na escola, mas transformar as ações em atos educativos planejados".
Proposição **Instrumentos legais e normativos, a Meta 15 do PNE 2014-2024**	**EF1-CNTE**	"Profuncionário. A meta 15, mesmo com dificuldades, é voltada para os professores".
	EF2-CNTE	"PNE. Importante, mas não colocada em prática".
	EF3-CNTE	"Resolução nº 5/2005; Parecer nº 16/2005; Resolução nº 2/2016; Decreto nº 8.752/2016. As estratégias 15.10 e 15.11 tratam da formação para funcionários da educação, mas não existe interesse da parte dos governantes em execução da meta".
	EF4-CNTE	"LDB, Lei 12.014, PNE, além do Programa Profuncionário do MEC. As estratégias do PNE 2014-2024, no tocante à formação dos funcionários, são muito importantes para profissionalizar e para tentar reverter a terceirização dos serviços e dos contratos, para eles se tornarem de fato profissionais da educação escolar".
	EF5-CNTE	"Art. 206 e Parágrafo Único, regulamentado nos Artigos 61, Inciso III e 62-A da LDB, criação da Área Profissional nº21, Res. 05/2005 e Portaria nº 72, de 06 de maio de 2010, a criação do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares, Resolução nº 02, de 13 de maio de 2016, que define Diretrizes Curriculares para a formação inicial e continuada dos funcionários da educação, Lei 13.005/14, Metas 15 e 18 do PNE 2014-2024".
	EF1-CNTE	"Em nível médio. Não tem informação sobre diagnóstico de demandas formativas. Formação política sindical da base (formação interna)".

Materialização **Ações, diagnóstico das demandas formativas e ofertas: realidade e desafios**	**EF2-CNTE**	"Precisa definir ações que envolvam os funcionários com maior intensidade. A CNTE tem sido uma entidade de muita organização e a cartilha contribuiu muito".
	EF3-CNTE	"Curso piloto Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Desenvolvimento Infantil. Falta de fomento para as outras demandas formativas. Não tem informação sobre diagnóstico de demandas formativas".
	EF4-CNTE	"Alguns estados, como PR, MS, MT, PE e PI conseguiram avançar bem na formação, mas em outros estados não conseguiram implementar o programa Profuncionário. O curso superior foi debatido e aprovado nas reuniões específicas do coletivo de funcionários e nas instâncias na CNTE".
	EF5-CNTE	"No caso do Paraná todos os funcionários/as concursados foram formados, em torno de 20 mil, chegamos a propor a extensão da formação aos temporários mas ainda não tivemos sucesso. Nos Setores de Educação tivemos recepção acordos construção de propostas curriculares no entanto na hora de definir pela criação destes novos cursos ficaram paralisados pelas condições conjunturais do momento".

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base nas respostas dos questionários de pesquisa.

As perguntas dos questionários tinham o objetivo de perceber como os representantes de entidades filiadas à CNTE avaliam o processo de proposição e de materialização da formação para os funcionários da educação, bem como percebem a relação da formação com a atuação profissional desses trabalhadores. As respostas dos representantes, participantes da pesquisa, ratificam os avanços quanto à materialização de ofertas formativas para os funcionários da educação, compreendendo a profissionalização como mecanismo para a valorização profissional e a concessão do piso salarial, para que o funcionário perceba seu papel no contexto escolar e sua participação seja efetiva nos processos de gestão democrática (EF4-CNTE). Assim, a formação para os funcionários da educação é pauta permanente na agenda de discussão e reivindicação junto aos governos (EF2-CNTE).

De modo geral, o representante EF5-CNTE observa que os objetivos do Profuncionário quanto à construção da identidade dos funcionários da educação, à aquisição de competências necessárias ao desenvolvimentos das atividades educacionais e à valorização profissional são alcançados, uma vez que há mudanças tanto no processo de construção da identidade quanto na atuação dos profissionais, a partir do "engajamento com uma visão pedagógica, aumento de participação com superação de preconceitos de inferioridade e elevação da autoestima" (EF5-CNTE). Nesse mesmo sentido, o representante da EF6-CNTE reconhece a importância da formação em nível superior e os desafios para sua materialização, tendo em vista que, para esse representante, "precisamos estar convencidos de que todos os profissionais, sejam eles

professores, pedagogos ou funcionários precisam desenvolver a maior capacidade intelectual pedagógica para atuarem, não mais como atividades meios na escola, mas transformar as ações em atos educativos planejados".

Os participantes consideram as políticas de formação como fruto da luta sindical e da unificação das categorias e mencionam a abrangência e relevância do Profuncionário, reconhecendo, assim, que "as estratégias do PNE 2014-2024 são muito importantes para profissionalizar e fundamentais para tentar reverter a terceirização dos serviços e dos contratos, para eles [os funcionários da educação] se tornarem de fato profissionais da educação escolar" (EF4-CNTE). Tendo em vista a falta de avanços quanto à materialização da formação para os funcionários da educação nos governos Temer e Bolsonaro (EF1-CNTE), as condições conjunturais do momento (EF5-CNTE) e o complexo cenário em que as políticas educacionais têm sido descontinuadas ou alteradas em sua lógica, os participantes destacaram a necessidade de ações mais articuladas e com maior envolvimento dos profissionais.

As respostas reiteram os desafios para a materialização da formação em nível superior para os funcionários da educação, sinalizam a importância dos instrumentos legais e o alinhamento entre o Plano Nacional de Educação e os Planos Estaduais de Educação quanto à proposição da política nacional de formação em nível superior para os funcionários da educação, mas também revelam sua insuficiência, tendo em vista a falta de perspectiva quanto à sua materialização por parte do próprio MEC que não menciona ações, programas e projetos para a oferta de cursos em seus Planejamentos Estratégicos Institucionais. Assim, a materialização da política nacional de formação em nível superior, reiterada em todos os PEEs, tem ficado a cargo das entidades filiadas da CNTE em parceria com as IES e professores pesquisadores para o assessoramento.

Outros desafios complexificam a questão da materialização dos cursos superiores para os funcionários da educação, como por exemplo, a inclusão da profissão nos planos de carreira. Ao analisar o número de concluídos do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares (IFAC), no período de 2012 a 2020, Nicássio, Araújo e Oliveira (2020) concluíram que apenas 50% dos ingressantes se formam ao final do ciclo e no decorrer dos anos a taxa de desligamento é de 12,5 a 25% e de abandono em torno de 47,5%. Os autores atribuem esses índices à falta de reconhecimento e de desenvolvimento e valorização do profissional de Tecnologia em Processos Escolares, visto que o cargo ainda não foi criado no plano de carreira dos servidores públicos municipais.

A Constituição Federal/1988 reconheceu o País como um Estado Democrático de Direito, formado pela união indissolúvel da União, estados, municípios e o Distrito Federal e,

em seu artigo 23, estabeleceu que leis complementares fixarão normas para a cooperação entre seus entes federados (BRASIL, 1998). Essa decisão pressupõe um modelo de cooperação interfederativa que implica na definição das competências técnicas e financeiras, na repartição das atribuições e na definição sobre como cada ente federado vai trabalhar conjuntamente na garantia dos direitos sociais, especialmente, quanto às responsabilidades por parte do Governo Federal para a materialização das políticas, uma vez que o § 1º estabelece que a União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiando as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a equalizar as oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino, a partir da assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1988).

> A Constituição faz escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado na qual se cruzam novos mecanismos de participação com um modelo institucional cooperativo e recíproco que amplia o número de sujeitos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federados e a participação supõe a abertura de arenas públicas de decisão. (CURY, 2006, p. 121-122).

O art. 211 da CF/1988 também prevê a organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração. Na esteira da construção de instrumentos legais e normativos, os parágrafos 2º, 4º, 5º, 6º e 7º do artigo 7º do PNE 2014-2024 tratam do regime de colaboração, mencionando a coordenação de esforços conjuntos para o alcance de metas e a materialização das estratégias:

> Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.
> [...]
> § 2º As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.
> [...]
> § 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.
> § 5º Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.
> § 6º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Estados e respectivos Municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada Estado.

> § 7º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2014a, p. 3).

Diante da previsão do regime de colaboração para o cumprimento de metas e estratégias previstas nos PNE e PEEs, destacam-se os esforços para sua instituição: I – SASE: a atuação no processo de elaboração dos PEEs e PMEs e de diversos documentos para subsidiar as discussões, a redação de minuta de projeto de lei complementar para o estabelecimento de normas de cooperação; II – Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República: a publicação do documento *Pátria Educadora: a Qualificação do Ensino Básico como Obra de Construção Nacional,* III – Instância Permanente de Negociação Federativa: instituição pela Portaria nº 619, de 24 de junho de 2015, mas sem registro de desenvolvimento de qualquer atividade; IV – Inep: contribuição técnica com a publicação dos documentos *PNE 2014-2024: Linha de Base* (BRASIL, 2015g) e dos Relatórios dos 1º, 2 e 3º Ciclos de Monitoramento das Metas do PNE, respectivamente, para os biênios 2014-2016, 2016-2018, 2018-2020 (MAIA, 2017).

Apesar de todas essas iniciativas para a construção das normas do regime de colaboração, a falta de regulamentação entre os entes federados sinaliza a complexidade que envolve a materialização de políticas para toda a federação, uma condicionalidade que justifica os esforços desarticulados e isolados para a materialização do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares, no IFAC e do Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho na UFMS e as tentativas na UFPB, no IFMT, no IFG e na UFPR. Essa lacuna revela os limites e desafios para a oferta de cursos superiores para os funcionários da educação e a iniciativa irrestrita por parte do setor privado.

Assim, a materialização de cursos em nível superior para os funcionários da educação, em apenas duas unidades da federação, na modalidade a distância, tem colocado o Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares "na rota das preferências de parte da iniciativa privada" (GIOLO, 2008, p. 1217), uma vez que pode ser disponibilizado em vários polos e estados, como é o caso da Universidade Santo Amaro (UNISA)[170], da Faculdade Estácio de Sá e da Faculdade Dom Bosco/Porto Alegre-RS. Esse tipo de oferta contraria a perspectiva de formação inicial e continuada como política pública e favorece a lógica "das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio" (CONAE, 2010), comprometendo a profissionalização dos funcionários da educação com a oferta de cursos a quem possa pagar,

[170] Informação disponível no site institucional: http://www.unisa.br/Educacao-a-Distancia/Polos-901.

tornando-se mercadoria e não bem público (CHAVES, 2010). De igual modo, altera a lógica de oferta da modalidade a distância:

> [...] em vez de ser uma modalidade de ensino capaz de ampliar o raio de atuação da educação superior para além da esfera abrangida pela educação presencial, tornou-se concorrente da presencial, ou melhor, para certos cursos, ela se constituiu numa ameaça, pois pode praticar preços menores, além de oferecer outras facilidades práticas ligadas ao tempo, ao espaço e aos métodos de aprendizagem. (GIOLO, 2008, p. 1217).

Na Universidade Santo Amaro[171] (UNISA), por exemplo, o Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares foi autorizado desde 2016, e é desenvolvido em 8 módulos, durante dois anos, na modalidade a distância. A forma de ingresso é através da nota do ENEM, realizado a partir de 2009, ou por meio de redação *online* sobre tema da atualidade, no momento da inscrição. O Curso tem o objetivo de desenvolver "habilidades relacionadas ao planejamento, controle, coordenação e operacionalização de atividades de apoio administrativas e pedagógicas" (UNISA, 2020).

O Quadro 29 elenca as disciplinas do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares, sem a previsão da carga horária, conforme o site institucional, bem como não disponibiliza o ementário das disciplinas, o que não nos permite uma análise mais aprofundada. Todavia, em relação ao Curso oferecido pelo IFAC, nota-se uma menor abrangência do currículo em relação às disciplinas do núcleo de formação geral e de formação pedagógica, o que pode ocasionar lacunas na formação profissional. A grade curricular não contempla, por exemplo, as disciplinas de Leitura e Produção de Textos, Matemática, Estatística, Informática, Direito do Trabalho, Fundamentos da Administração, Psicologia da Educação, Políticas Educacionais, Licitação e Contabilidade. Assim, enquanto o curso do IFAC oferece um total de 40 disciplinas, o curso da UNISA contempla apenas 20.

Quadro 29 - Disciplinas do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares - UNISA

Disciplinas
Meio Ambiente e Sustentabilidade
Sociologia da Educação
LIBRAS
Gestão Empreendedora e Inovação
Ética, Diversidade e Direitos Humanos

[171] O Curso também já foi ofertado na Universidade Paulista (UNIP) e Centro Universitário do Norte Paulista (UNORP), conforme sites institucionais.

Educação Especial
Política de Alimentação Escolar: Merenda e Cantina
Organização da Educação Básica
Gestão de Pessoas
Gestão de Sistemas de Informação e Comunicação
Projeto Integrador: Culturas Escolares
Gestão Democrática e Planejamento Estratégico nos Sistemas e nas Escolas
Biblioteca escolar: Criação e Funcionamento
Implantação e Manutenção de Laboratórios e Gestão de Salas Multifuncionais
Colegiados e Instituições Auxiliares na Escola
Gestão de Processos Acadêmicos
Infraestrutura e Acessibilidade
Gestão Financeira e Orçamentária em Educação
Tecnologia, Ciência e Pesquisa
Projeto Integrador: Organização Escolar

Fonte: UNISA (2020).

O Quadro 30 apresenta a grade curricular do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares[172] ofertado pela Estácio de Sá. O curso tem 2002 horas e tem maior abrangência em relação ao Curso apresentado no quadro anterior, contempla mais disciplinas do núcleo de formação geral e pedagógica. Todavia, cabe destacar que, além dos altos valores das mensalidades, os cursos ofertados por IES privadas podem não ter correspondência com os cargos estabelecidos nos planos de carreiras e nem correspondência imediata com a área de atuação profissional do curso como sugere o site institucional ao mencionar atuação em atividades de liderança na condução de equipes e na coordenação de atividades (ESTÁCIO DE SÁ, 2021).

Quadro 30 - Grade Curricular do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares (Estácio de Sá)

Período	Disciplinas	Carga horária
1	Aspectos antropológicos e sociológicos da educação	88
1	Meio ambiente e sustentabilidade	44
1	Língua Portuguesa	66
1	Planejamento de carreira e sucesso profissional	66
1	Tecnologia da informação e comunicação	66
2	Inovação tecnológica	66
2	Tópicos em Libras: surdez e inclusão	66

[172] Disponível em: https://estacio.br/cursos/graduacao/processos-escolares

2	Análise estatística	110
2	Ética e responsabilidade social	66
2	Gestão de processos	110
3	Políticas públicas e organização da educação básica	44
3	Psicologia institucional	44
3	Almoxarifado, estoque e custos	88
3	Fluxos organizacionais escolares	132
3	Técnicas de apoio pedagógico	88
3	Estágio	110
4	Técnicas de apoio administrativo	176
4	Escrituração e arquivo escolar	132
4	Higiene e segurança dos alimentos	88
4	Avaliação Institucional	88
4	Gerência de manutenção	264

Fonte: Estácio de Sá (2021).

O Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares ofertado pela Faculdade Dom Bosco, de Porto Alegre-RS, foi autorizado pela Portaria nº 428, de 12 de novembro de 2020 (FACULDADE DOM BOSCO, 2021). A instituição oferece 30 vagas nos polos de Bagé, Itajaí, Porto Alegre, Rio Grande e Santa Rosa, totalizando 150 vagas por semestre. O curso, de duração de 2 anos, tem o objetivo de formar profissionais para atuar como educadores de apoio nos diferentes níveis para atuar no apoio às atividades pedagógicas. Assim, as disciplinas do curso se propõem a abordar a legislação, os processos, os ambientes e a infraestrutura dos espaços educativos (FACULDADE DOM BOSCO, 2021), conforme quadro a seguir:

Quadro 31 - Grade Curricular do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares (Faculdade Dom Bosco)

CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM PROCESSOS ESCOLARES – EAD			
Módulos	**Disciplina**	**CH**	**CH**
1º SEMESTRE			
Módulo 1	Educação a Distância	40	200
	Filosofia	80	
	Fundamentos Matemáticos	80	
Módulo 2	Organização Escolar	40	300
	Cenários e Históricos das Instituições Educativas no Brasil	80	
	Sistema Normativo	80	
	Projeto Integrador em Educação A	100	
2º SEMESTRE			
Módulo 3	Administração de Recursos Humanos	80	240
	Gestão de Métodos e Processos	80	
	Probabilidade e Estatística	80	
Módulo 4	Legislação Aplicada à Educação	80	260
	Contabilidade Escolar	80	

	Projeto Integrador em Educação B	100	
3º SEMESTRE			
Módulo 5	Segurança e Higiene no Ambiente Escolar	80	240
	Controle dos Ambientes de Alimentação	80	
	Planejamento e Organização de Cantinas e Cozinhas Escolares	80	
Módulo 6	Libras – Instrumentalização	80	260
	Legislação Específica da Criança e do Adolescente	80	
	Projeto Integrador em Educação C	100	
4º SEMESTRE			
Módulo 7	Gerência de Projetos	40	240
	Educação Especial Inclusiva – Legislação e Políticas Públicas	80	
	Intervenções Pedagógicas na Área de Educação Especial Inclusiva	80	
Módulo 8	Qualidade no Atendimento às Pessoas	40	260
	Informática Aplicada aos Processos Escolares	80	
	Projeto Integrador em Educação D	100	
	Total	2000	

Fonte: Faculdade Dom Bosco (2021).

As matrizes curriculares dos cursos ofertados pelas instituições privadas se revelam limitadas, tendo em vista que o curso se propõe a formar um profissional generalista para atuar nas atividades de apoio das habilitações em alimentação escolar, infraestrutura, multimeios didáticos e secretaria escolar. A exclusão de disciplinas dos núcleos de formação geral e de aprofundamento na área de atuação pode promover lacunas quanto às habilidades necessárias a esses profissionais, como por exemplo, a disciplina de Informática e Psicologia da Educação, fundamentais para o desenvolvimento do curso na modalidade a distância quanto para a compreensão dos educandos e suas especificidades.

5.4 “NOVOS CAMINHOS”: VELHA ESTRATÉGIA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Novos Caminhos[173] é o nome do “novo” programa do MEC para a educação profissional e tecnológica. Criado em outubro de 2019, o Programa tem a mesma estrutura dos cursos de formação inicial e continuada (FIC), de curta duração (160h a 220h), oferecido por escolas vinculadas ao Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), criado no governo Dilma, pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 (BRASIL, 2011d).

Novos Caminhos é um programa articulado à política de geração de emprego e renda e alinhado às demandas do setor produtivo, que tem o objetivo de ampliar as oportunidades para a rápida inserção ao mundo do trabalho, a partir da qualificação profissional de jovens e adultos,

[173] Acesso: http://portal.mec.gov.br/novoscaminhos/?pagina=o-potencial

com foco em três eixos: I- a gestão e os resultados (carreiras de futuro); II- a articulação e o fortalecimento (formação de professores e de jovens e adultos); III- a inovação e o empreendedorismo (ampliação de mais cinco polos de inovação nos IFs). Quanto à modalidade de oferta, os conteúdos teóricos de cada curso serão oferecidos a distância e as aulas práticas em laboratórios, uma ou duas vezes por semana. A proposta de formação evidencia o tecnicismo, o aligeiramento, a precarização, o baixo investimento e a impossibilidade de uma formação integral para as camadas populares e de elevação de seu nível de escolaridade. Uma estratégia política, "de certificação em massa para melhorar indicadores" (MOURA, 2019):

> Aumentar matrículas nessas condições é avançar em um processo exclusivamente certificatório. O sujeito vai ser formado de maneira aligeirada, pobre, para as atividades periféricas do mercado. E isso tem um destino certo: a classe trabalhadora empobrecida desse país. (MOURA, 2019, p. 1).

A meta do Programa é elevar em 80% o total de matrículas dos cursos técnicos e de qualificação, ultrapassando 1,9 milhão de vagas em 2018 para mais de 3,4 milhões em 2023. Todavia, desse quantitativo apenas 40 mil vagas serão gratuitas, o correspondente a 2%. Os cursos serão ofertados em parceria com a rede federal, o Sistema S e instituições privadas (BRASIL, 2021a). Reafirmando o discurso de preconceito em relação ao ensino técnico, o Governo Federal abre espaço para que as instituições privadas ofereçam formação de qualidade questionada a um pequeno custo. Quanto às instituições públicas, o governo investe na estratégia de corte no orçamento público para a educação e na indução de novos projetos educacionais que contrariam os princípios da educação pública para a liberação de recursos para as instituições (MOURA, 2019).

Os cursos de Agente de Alimentação Escolar (160h), Assistente de Secretaria Escolar (160h), Auxiliar de Biblioteca (160h), Auxiliar Pedagógico (200h), Contador de Histórias (160h), Inspetor Escolar (160h), Monitor de Transporte Escolar (160h) estão vinculados ao Eixo de Desenvolvimento Escolar e Social. Todavia, os eixos que estruturam o Programa distanciam-se tanto das especificidades e abrangência dos cursos quanto da carga horária prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (4ª edição)[174], aprovados pelo Colegiado do CNE, em 27 de janeiro de 2021 (BRASIL, 2021b).

A oferta desses cursos evidencia tanto o desalinhamento das ações do MEC às políticas educacionais previstas no PNE 2014-2024 e aos instrumentos legais e normativos que orientam a proposta de formação para os funcionários da educação, quanto à instituição de uma outra

[174] A 1ª edição é de 2008, a 2ª edição é de 2012, a 3ª edição é de 2014 (BRASIL, 2021b).

lógica formativa. O Ofício nº 3.257/2020 – SEDUC/GS em resposta ao Ofício nº 31-SINTEP/MT confirma essa afirmação ao mencionar que existem, por exemplo, no Estado do Mato Grosso, 2.161 funcionários da educação básica pública sem profissionalização. A SEDUC afirma a pretensão de formar esses profissionais em quatro etapas, com em média, 500 profissionais em cada uma delas. Todavia, o Documento esclarece que a SETEC/MEC "[...] informou que não há previsão de abertura de novas vagas para o Profuncionário porque está priorizando outras frentes como o Programa Novos Caminhos" (SEDUC-MT, 2020).

Diante do que já se sabe sobre esse Programa, percebe-se que este não apresenta novos caminhos, mas anda na contramão do projeto de educação profissional defendido pela sociedade brasileira no PNE 2014-2024 (MOURA, 2019). Também contraria a meta 11 do PNE 2014-2024 que tem a pretensão de "triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta em pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público" (BRASIL, 2014a, p. 71), portanto não se alinha ao projeto educacional brasileiro tanto pelo tipo de formação oferecida quanto pela manutenção da forma de financiamento do fundo público no setor privado.

O Programa Novos Caminhos sinaliza um retrocesso às políticas educacionais de formação dos trabalhadores, sobretudo, da educação que vivenciaram a experiência de oferta de uma política de Estado em nível médio para todo o território com o Profuncionário. O Programa Novos Caminhos representa um descaminho para a educação brasileira pautado na lógica mercadológica, privatista, com parceria público-privado, que busca se fortalecer e estender aos demais níveis e etapas educacionais. Dentro desta lógica, não cabem a possibilidade de profissionalização dos funcionários da educação, a oferta de cursos de nível médio e superior, estruturados sob os pilares da sólida formação técnica e pedagógica, com núcleo de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica na área de atuação, conforme previsto na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, regulamentada por meio do Decreto nº 8.752/2016.

A ausência e/ou mudanças nas concepções de ações voltadas para a profissionalização dos funcionários da educação nos Planejamentos Estratégicos Institucionais do MEC, a previsão de oferta de certos cursos de curta duração do Programa Novos Caminhos e as ações para a descontinuidade das políticas educacionais antecedentes ao pleito eleitoral de 2018, a Portaria nº 684, de 27 de agosto de 2021, em atendimento ao disposto no art. 8º, do Decreto nº 10.139, de 28 de novembro de 2019, que revoga, dentre outros atos normativos do MEC, a Portaria Normativa MEC nº 25, de 31 de maio de 2007, que instituiu o Profuncionário, demonstram um grande descompasso por parte do MEC quanto às demandas estabelecidas no

PNE 2014-2024 e evidencia limites e desafios para o cumprimento da estratégia 15.10 no tocante à oferta de cursos superiores de tecnologia para a formação dos funcionários da educação para toda a federação, tendo em vista o projeto educacional instaurado pelo atual governo.

Assim, embora existam evidências históricas quanto à naturalização da desigualdade entre os diversos profissionais da educação em função de sua categoria, bem como evidências atuais quanto às diversas nomenclaturas para denominar uma mesma categoria profissional, como examinado nos PEEs, a agenda de luta assumida pelas entidades sindicais sinalizam para a unificação das categorias e de suas pautas, tendo como eixo principal a valorização de seus trabalhadores, compreendida a partir de suas condições indissociáveis de formação inicial e continuada, carreira, salário, condições de trabalho e saúde (CONAPE, 2020). A oferta de cursos como os pretendidos pelos Novos Caminhos para os profissionais da educação, da categoria III, avança na contramão de uma concepção de formação definida nos instrumentos até então construídos, contrariando, por exemplo, o art. 62-A da LDB, regulamentado pela Resolução CNE/CES nº 2/2016, que entende a formação como um processo emancipatório e permanente, em articulação entre teoria e prática. A manutenção dessa concepção de formação nos projetos e programas apresentados para a educação nacional se revelam indispensáveis ao projeto nacional da educação brasileira, alinhada e compromissada com um projeto social, político e ético, de um País soberano, democrático, justo e inclusivo, capaz de promover a emancipação dos seus cidadãos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE UMA LUTA QUE CONTINUA!

> Não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sonho.
>
> (FREIRE, 2020, p. 14)

A questão fundamental que orientou esta pesquisa buscou compreender como a luta política e os desafios históricos propiciaram desdobramentos que resultaram em reestruturação no marco sindical com a criação da CNTE e na definição de pontos de lutas direcionados ao estabelecimento de políticas de formação e de valorização dos funcionários da educação básica. Também tentou verificar como esses desdobramentos contribuíram, significativamente, para a proposição e a materialização de sua formação inicial, em nível médio, e em marcos legais para a proposição da formação em nível superior, destacando, no entanto os desafios para sua materialização.

A busca por essas respostas revisitou, na segunda seção, os movimentos para a organização sindical dos profissionais da educação, verificando os impedimentos legais para a sindicalização dos funcionários, pelo fato de serem servidores públicos. O estudo das diversas associações e sindicatos de professores criados no século XX e de suas pautas de luta evidenciou o envolvimento dos profissionais da educação com os movimentos pela redemocratização do País e em defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Desse modo, a criação da CNTE, em 1989, e a unificação das categorias de professores, orientadores, supervisores e funcionários, em 1990, se configura como um marco fundamental para a capilaridade das lutas em defesa da educação e da valorização de seus profissionais.

Os estudos realizados para o desenvolvimento da terceira seção permitiram compreender que a proposição da política de formação para os funcionários da educação se consolidou a partir do entendimento de que os diversos espaços escolares são educativos e, assim, todos os trabalhadores que atuam no contexto escolar, desde que profissionalizados, são profissionais da educação. Essa agenda de luta se tornou objeto de disputa em projetos de lei no Senado e Câmara Federal, de modo que a participação de atores políticos e institucionais (CNE, SEB, SASE, CNTE e entidades científicas) foi fundamental no processo de proposição da política e na construção de instrumentos legais e normativos, originados com a proposição do PLS nº 507/2003, aprovado como Lei nº 12.014/2009 (BRASIL, 2009a).

A Lei, de autoria da ex-senadora e funcionária da educação Fátima Cleide, abriu caminhos para a construção de outros instrumentos legais e normativos que garantem e

orientam a formação dos funcionários da educação, como a Portaria nº 72/2010, a Resolução nº 5/2010, a Lei nº 12.796/2013, o PNE 2014-2024, o Decreto nº 8.752/2016, a Resolução CNE/CES nº 2/2016. Tendo em vista os diversos fatores que interagem e interferem na trajetória das políticas públicas, a terceira seção resgatou o histórico de luta dos funcionários da educação, identificando a existência da política de formação para a categoria, verificando o papel dos atores políticos e institucionais no processo de proposição e materialização.

A quarta seção analisou os projetos da sociedade brasileira e do Executivo em disputa no processo de elaboração do PNE 2001-2010, reconhecendo que a defesa da formação para os funcionários da educação, defendida pela CNTE e pelas entidades científicas, se materializou no PNE - Proposta da Sociedade Brasileira - e ganhou força e espaço nos debates educacionais, a partir de 2003, tendo em vista a representação desses trabalhadores em cargos no Executivo e Legislativo e com a implantação de um projeto de governo voltado para a inclusão social dos cidadãos e a defesa pelo direito à educação para todos. A seção também considerou o tratamento dado aos funcionários da educação e às políticas de formação no PNE 2014-2024 e em seus PEEs.

Notou-se, nesse caso, alterações importantes quanto às nomenclaturas utilizadas para os funcionários da educação do PNE 2001-2010 ao PNE 2014-2024, bem como na proposição de estratégias para sua formação. A Proposta da Sociedade Brasileira ratificou estratégias para a formação de docentes e funcionários em todas as metas destinadas aos níveis de ensino. Em que pese o PNE 2001-2010 não vislumbrar os funcionários da educação como na Proposta da Sociedade Brasileira, o Plano considerou que a educação escolar se constitui na ação articulada de todos os agentes educativos que atuam na escola, de modo que a formação para todos esses profissionais deve ter como premissa a qualidade dos cursos (BRASIL, 2001a). No entanto, o PNE 2014-2024 utiliza uma diversidade de nomenclaturas para designar os funcionários, demonstrando que, em geral, estão incluídos de modo genérico entre os profissionais da educação, a partir e em oposição à categoria docente: “não docentes” ou “de outros segmentos que não os do magistério”, bem como limita o tratamento da formação para os funcionários em apenas duas de suas estratégias (15.10 e 15.11).

A multiplicidade de termos e a não referência à categoria enquanto profissionais da educação desalinham os PEEs aos demais instrumentos legais e normativos ao longo da trajetória de luta para a inclusão dos funcionários dentre as categorias que se devem considerar profissionais da educação. Os documentos oficiais quando se referem aos profissionais da educação, em sua maioria, fazem referência à categoria docente. Os funcionários da educação ainda se mantêm na invisibilidade, como por exemplo, no Relatório de Gestão Consolidado do

MEC-2018 (BRASIL, 2019b) ou nos Relatórios de Monitoramento do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2016d; 2018e; 2020d), quando mencionam a valorização e a formação dos profissionais da educação, referem-se apenas à categoria docente.

A presente investigação sinaliza que os PNEs e PEEs possuem grande importância quanto à materialização de bandeiras de lutas da sociedade em defesa da educação pública e na definição das demandas educacionais, todavia é preciso ir além, avançar no processo de materialização das metas e estratégias, por meio do estabelecimento de políticas de Estado às políticas de governos preteridas a cada pleito eleitoral, tendo em vista que tais planos são inscritos sob forma de lei. A aprovação de um PNE construído coletivamente é um dos grandes desafios para a educação brasileira e para o futuro do Brasil, uma vez que influências e processos de disputas envolvem sua proposição. Todavia, o estudo realizado demonstra que seu maior desafio consiste em materializar as políticas nele estabelecidas, face aos inúmeros desafios que se interpõem à efetivação das diretrizes, metas e estratégias do plano. Identificou-se no pós-golpe de 2016, a secundarização do PNE expressa na falta de ações coordenadas e articuladas entre MEC - representante do Governo Federal -, estados e municípios, resultando em graves fragilidades para a política pública educacional.

No tocante à oferta da formação em nível médio (Profuncionário), houve um alinhamento entre esses planos, bem como a intencionalidade para que se materializasse como política de governo e de Estado, sendo prevista no orçamento e dimensionada para todo o país no período de 2012 a 2015. E quanto à materialização da formação em nível superior para os funcionários da educação prevista no PNE 2014-2024?

A despeito dos avanços propositivos com a regulamentação do Decreto nº 8.752/2016 e da Resolução CNE/CES nº 2/2016, não há indícios de avanços para a materialização da formação em nível superior por parte do Governo Federal atual. A quinta seção analisou os esforços para a materialização da formação em nível superior para os funcionários da educação, reconhecendo os limites para sua materialização, tendo em vista o contexto de desmontes, retrocessos e da instituição de uma lógica que se opõe às políticas até então em curso para o campo educacional. A política de formação para os funcionários da educação está presente no PNE 2014-2024 em duas estratégias e nos PEEs, mas não há previsão de orçamento e ações para a materialização da política nos PEIs-MEC, nem regulamentação de formas de cooperação interfederativa para a garantia da oferta de formação em nível superior, não se configurando como política de Estado, nem como política de governo. Assim, os dados demonstram que não houve continuidade na política de formação para os funcionários da educação, reiterando a lógica de continuidade da descontinuidade de que fala Dourado (2010).

Cabe mencionar que “a formulação de uma política compreende o estabelecimento de diretrizes, objetivos e metas, bem como a atribuição de responsabilidades” (SCHMIDT, 2008, p. 2318). No entanto, a reduzida oferta de formação em nível superior para os funcionários da educação que tem se materializado resulta de iniciativas da CNTE e de suas filiadas em parceria com as IFES. O IFAC mantém a oferta do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares desde 2012 e a UFMS iniciou a oferta do Curso Superior em Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho, com habilitação em Alimentação Escolar no ano de 2021. As instituições UFPB, IFMT, IFG e UFPR, cada qual em um momento e modos distintos, iniciaram o processo de discussão da oferta da formação em nível superior, mas não avançaram na materialização dos cursos. Assim, a CNTE tem se mostrado um ator fundamental na luta pela profissionalização dos funcionários da educação no que diz respeito ao encaminhamento das políticas governamentais para a formação dos funcionários, bem como pela internacionalização de uma luta sindical nacional de uma categoria profissional no horizonte da agenda sindical da IEAL.

Nesse sentido, compreende-se que a proposição de políticas de formação para os funcionários da educação nos PNEs e PEEs são fundamentais como marcos da presença dessa bandeira de luta na agenda educacional, todavia se mostram insuficientes, tendo em vista a imprevisibilidade de ações nos PEIs-MEC, que dimensionam os programas e projetos educacionais para todo o País e no cumprimento das estratégias 15.10 e 15.11 do PNE 2014-2024. O Profuncionário, que foi materializado efetivamente até 2016, sofre recuos e, atualmente, vivencia sua descontinuidade, tendo em vista as novas concepções políticas em curso no MEC, bem como os limites de um programa quanto ao financiamento pelo modelo de fomento, por meio da concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para os professores, coordenadores, tutores, equipe multidisciplinar. Também foi possível constatar mudanças de rotas nas políticas nacionais expressas na redução da oferta do Profuncionário (nível médio), na ausência de iniciativas direcionadas à formação em nível superior (incluindo a não proposição de programas e fomentos específicos), a secundarização do Decreto nº 8.752/2016 e na afirmação de novo programa direcionado aos funcionários denominado Novos Caminhos.

Essas constatações e o contexto em que se produziu esta tese auxiliam na compreensão dos desafios para a materialização da formação em nível superior para os funcionários da educação. Um contexto de incertezas e inseguranças pós-*impeachment* de 2016, em que se instaurou um amplo processo de articulação para o desmonte das políticas sociais conquistadas até o momento, sobretudo no campo educacional. São cortes nos orçamentos das instituições e a investida em projetos, como o *Escola sem Partido*, *Future-se,* escolas cívico-militares e

educação domiciliar (*homeschooling*[175]). Programas e projetos encaminhados pelo Governo Federal que evidenciam retrocessos quanto à responsabilização do Estado para com as políticas educacionais, a perda de autonomia e a falta de garantia quanto às condições adequadas para a acessibilidade aos processos de ensino e aprendizagem (DOURADO, 2020), nas palavras de Ximenes e Moura (2021, p. 1), "tudo isso implementado diretamente e por decreto, atropelando diretrizes pedagógicas e constitucionais, e longe do radar do Congresso Nacional". Assim, as políticas implementadas têm se orientado por uma lógica reducionista dos direitos sociais, a partir de uma "dinâmica marcada por disputas de projetos, não só educacionais, mas econômicos e ideológicos que, em última instância, são disputas de projetos de sociedade" (FARIA; AQUINO, 2012, p. 1), estratégias que denotam uma compreensão consensual entre estudiosos e pesquisadores de que a educação é um "campo de disputas de concepções e projetos" (DOURADO, 2010, p. 680).

As conquistas para os funcionários da educação foram decorrentes de um cenário favorável à construção de políticas de profissionalização e valorização profissional: país governado por um ex-líder sindical, cujo projeto educacional e as ações do governo se alinhavam à inclusão e democratização de educação para todos, a representatividade na Câmara e Senado Federal, respectivamente, por deputados e senadores oriundos do movimento sindical da CNTE e à frente de instituições estratégicas, como a SEB, a SASE, o CNE. Assim, esse novo e complexo cenário, agravado após a eleição do candidato que representa a extrema direita ultraneoliberal de 2018, tem inviabilizado a materialização de políticas de formação e valorização para os funcionários da educação, no qual o PNE 2014-2024, fruto das discussões da sociedade civil e política, portanto, um projeto de educação construído e definido coletivamente para o País, perde sua centralidade como política de Estado, sendo secundarizado e desconsiderado de sua função orientadora das políticas educacionais para a nação.

A materialização da formação para os funcionários da educação requer priorização e esforços por parte do MEC para o cumprimento das estratégias estabelecidas no PNE 2014-2024, a partir da previsão orçamentária e de ações para a oferta no seu Plano Estratégico Institucional e do levantamento dos dados quanto ao acesso e à disponibilidade de oferta institucional em nível médio e superior pelos IFs, reafirmando a função social para a qual foram criados, na atuação "[...] em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador" (BRASIL,

[175] O PL nº 3.262/2019 prevê que a educação domiciliar (*homeschooling*) não configura crime de abandono intelectual.

2010g, p. 3). Também carece de processos de avaliação e monitoramento mais abrangentes, contínuos e articulados para a verificação dos impactos da política de formação. Desse modo, esta pesquisa aponta a importância de estudos futuros, por exemplo, quanto aos impactos educacionais, profissionais, sociais e econômicos da formação em nível médio e superior nas condições de trabalho, na melhoria da qualidade de vida e na carreira e salários dos funcionários, o que não foi possível nesta pesquisa em função de seu recorte temático.

A desigualdade educacional, social e histórica a que foram submetidos os funcionários da educação fundamenta a grande luta pelo reconhecimento e valorização profissional de uma categoria fundamental para o pleno desenvolvimento das atividades educacionais, para os processos de gestão democrática e para a melhoria da qualidade da educação. A categoria tem sido duramente afetada com a lógica da reestruturação produtiva global e os processos de trabalho sob a forma de terceirização, amparados na Lei nº 13.429/2017. Assim, reitera-se a ideia de que que a tentativa de invisibilizar o importante trabalho desenvolvido por esses profissionais não se dá no microcontexto escolar, mas no macrocontexto econômico que segue a "lógica financeira" neoliberal. Como declara Ricardo Antunes (2018, p. 138) em seus estudos desde a década de 1980, esta lógica tem como estratégias "[...] a flexibilização, a informalidade e a profunda precarização das condições de trabalho e vida da classe trabalhadora brasileira".

O cenário nacional e mundial nos permite considerar que a materialização das políticas para a profissionalização poderá ser uma saída na contramão do processo de terceirização da categoria, o qual compromete o projeto educacional, pois desenraiza profissionais, abre fissuras, empobrece o projeto educativo e reproduz no contexto escolar as relações de exploração capitalista (MONLEVADE, 2014b). Tendo em vista os processos e movimentos para a terceirização dos trabalhadores no Brasil, é possível afirmar que, economicamente, é "conveniente" invisibilizar o trabalho dos funcionários da educação, considerar suas funções como subalternas, desconsiderar sua importância para os processos formativos e democráticos no contexto escolar, a necessidade de sua formação para a melhoria da qualidade da educação e, sobretudo, negar-lhes o direito de acesso aos níveis mais elevados de ensino, como por exemplo, considerado para o Ministro da Educação, Milton Ribeiro, que "a universidade, na verdade, deveria ser para poucos" (FOLHA DE SÃO PAULO, 2021).

Nesse sentido, essas são considerações finais para uma luta que continua para as entidades científicas, sindicais, para os atores políticos e para todos os atores sociais que defendem a educação pública, gratuita, de qualidade capaz de transformar e promover a justiça social. Para aqueles que acreditam, como Paulo Freire (2020, p. 15), que a esperança tem o poder de transformar a realidade, todavia "enquanto necessidade ontológica, a esperança

precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã".

Assim, diante do contexto atual de retrocessos e desmontes das políticas públicas sociais, particularmente, no campo educacional, dentre elas, a formação em nível médio e superior para os funcionários da educação, esta tese sinaliza a defesa da valorização de seus profissionais, compreendida a partir da articulação de suas condições indissociáveis de formação inicial e continuada, carreira, salários, condições de trabalho e saúde (FNPE, 2021). Uma bandeira de luta defendida pela sociedade civil e política que deve se manter na centralidade do debate acerca da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, C. A. O federalismo e o sistema nacional de educação: uma oportunidade fecunda. **Retratos da Escola,** Brasília, v. 6, n. 10, p. 21-36, jan./jul. 2012.

ACRE. **Lei nº 2.965,** de 2 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE, para o decênio 2015-2024 e dá outras providências, Rio Branco, 2015.

ADCP II. Associação de Docentes do Colégio Pedro II. Por que trabalhar se as aulas estão suspensas: a questão da EaD. **Boletim Eletrônico,** Rio de Janeiro, n. 3, p. 3, abr. 2020. Disponível em: http://adcpii.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Boletim-n%C2%BA-3.2020.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 35-46, jan./abr. 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

AFUSE. História da AFUSE. *In:* **Blogger Escritório da AFUSE Macro Araçatuba.** São Paulo, 2011. Disponível em: http://afusemacroaracatuba.blogspot.com/p/historia-da-afuse.html. Acesso em: 20 nov. 2019.

ALAGOAS. **Lei nº 6.757,** de 3 de agosto de 2006. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE, e dá outras providências, Maceió, 2006.

ALAGOAS. **Lei nº 7.795,** de 22 de janeiro de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE, e dá outras providências, Maceió, 2016.

ALESP. **37ª Sessão solene em comemoração ao Dia do Funcionário da Educação:** Pronunciamento de Maria Lúcia Prandi (PT). São Paulo: ALESP, 2009. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/ementario/anexos/037aSS090807.htm. Acesso em: 12 fev. 2020.

ALMEIDA JÚNIOR, A. M. *et al.* O Sistema Nacional de Educação: em busca de consensos. MEC. **O Sistema Nacional de Educação:** diversos olhares após o Manifesto. Brasília: MEC, SASE, 2014. p. 108-125. ISBN: 978-85-7994-08-6

ALVES, T.; ASSIS, L. M.; SONOBE, A. K.; ATHAYDE, M. M. Dimensionamento do quadro de funcionários das escolas de educação básica no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** Goiânia, v. 35, n. 1, p. 207-228, jan./abr. 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93097. Acesso em: 10 ago. 2020.

ALVES, V. P. **Funcionários de escola:** um novo sujeito na disputa pelas políticas educacionais. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/64254/R%20-%20D%20-%20VINICIUS%20PRADO%20ALVES.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun. 2019.

AMAPÁ. **Lei nº 1.907,** de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015 -2025, e dá outras providências, Macapá, 2015.

AMAZONAS. **Lei nº 3.268,** de 7 de julho de 2008. Aprova o Plano Estadual de Educação do estado do Amazonas e dá outras providências, Manaus, 2008.

AMAZONAS. **Lei nº 4.183,** de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do estado do Amazonas e dá outras providências, Manaus, 2015.

AMARAL, N. C. PEC 241/55: A "morte" do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBPAE,** Goiânia, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/2990. Acesso em: 19 maio 2020.

ANDE; ANPED; CEDES. Carta de Goiânia. **Retratos da Escola,** Brasília, v. 12, n. 24, p. 459-463, nov./dez. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/931-2972-1-PB.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

ANDRADE, G. C. O. **O trabalho educativo e o profissional de apoio administrativo educacional de Mato Grosso:** uma demanda para as universidades públicas. 2015. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, UFMT, Cuiabá, 2015.

ANTUNES, R. **Classe operária, sindicatos e partido no Brasil:** um estudo sobre a consciência de classe: 1930-1935. 1980. 269 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ciências Humanas) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, São Paulo, 1980.

ANTUNES, R. O que é Sindicalismo. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ANTUNES, R. Desenhando a nova morfologia do trabalho: as múltiplas formas de degradação do trabalho. **Revista Crítica de Ciências Sociais,** Coimbra, v. 83, p. 19-34, 2008. DOI: https://doi.org/10.4000/rccs.431. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/rccs-431.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO, W. M. P. **Sistema Nacional de Educação e projeto de educação para o país:** concepções, proposições e disputas. 2019. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

ARAÚJO FILHO, H. G.; FERREIRA, S. G. O protagonismo da CNTE frente à organização dos/as trabalhadores/as da educação básica e sua luta pelo direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade, socialmente referenciada e pela valorização dos/as profissionais da educação. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 27, p. 745-755, set./dez. 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde. Acesso em: 20 fev. 2020.

ARAÚJO, L.; RODRIGUES, M. Modelos de análise das políticas públicas. **Sociologia**, Problemas e Práticas [Online], n. 83, p. 11-35, 2017.

ARRIAL, L. R. **Solidariedade como fundamento ético para a formação do educador ambiental:** estudo de caso no Curso Técnico em Infraestrutura Escolar do Programa de

Educação a Distância do Profuncionário - IFSul. 2016. 231 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental), Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

ASSIS, L. M. **Produto I:** documento técnico contendo diagnóstico das iniciativas de formação inicial, em nível superior, e formação continuada dos profissionais da educação básica (funcionário e técnico administrativo) efetivadas pelas IESS, especialmente as Universidades Públicas e Institutos Federais. Brasília: CNE/UNESCO, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=26091-diagnostico-iniciativas-formacao-inicial-continuada-profissionais-edfisica-basica-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio de 2020.

BAHIA. **Lei nº 10.330,** de 15 de setembro de 2006. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências, Salvador, 2006.

BAHIA. **Lei nº 13.559,** de 11de maio de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências, Salvador, 2016.

BALL, S. J. Performativity and fragmentation in 'postmodern schooling'. In: CARTER, J. (org.). Postmodernity and the Fragmentation of Welfare: a contemporary social policy. London: Routledge, 1996.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In:* BALL, S; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy.** Abingdon: Routledge. 2012.

BARBOSA, A. P. **Significações de funcionários da educação sobre a sua formação por meio do Profuncionário:** o impacto em sua atividade profissional. 2018. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.** São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

BATISTA, P. N. **O consenso de Washington:** a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. *In*: BATISTA, P.N. *et al*. Em defesa do interesse nacional: desinformação e alienação do patrimônio público. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p. 99-144.

BAUER, C. *et al.* (org.). **Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil**. Jundiaí: Paco, 2015. v. 2.

BAZZO, V. PNE e educação em tempos de pandemia. *In:* DOURADO, L. F. (org.). **PNE, políticas e gestão da educação:** novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020. p. 35-51.

BERMÚDEZ, A. C. Sob Bolsonaro, MEC tem maior número de trocas desde a redemocratização. **UOL,** São Paulo, 1 jun. 2020. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/07/01/sob-bolsonaro-mec-tem-maior-n-de-trocas-desde-a-redemocratizacao.htm. Acesso em: 8 abr. 2021.

BERNARDI MIGUEL, M. M. **História da educação brasileira e seus personagens invisíveis:** práticas sindicais e políticas do sindicato dos funcionários e servidores da educação do estado de São Paulo – AFUSE (1979-2002). 2016. 458 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2016.

BESSA, D. D. A carreira dos funcionários da educação: a concepção de formação do Profuncionário. **Retratos da Escola,** Brasília, v. 10, n. 18, p. 201-214, jan./jun. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/659-2076-1-PB.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

BESSA, D. D. **Reconstrução da identidade profissional de trabalhadoras em alimentação escolar que concluíram o curso do Profuncionário:** formação e experiência em situação de trabalho. 2017. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BOLLMANN, M. G. N. Revendo o plano nacional de educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul./set. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/58W3L3qtT7cxffMpbtybf4L/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 fev. 2020.

BOTH, V. J. **A política de formação da CNTE em face aos desafios da luta de classes.** 2016. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Decreto n. 19.770,** de 19 de março de 1931. Regulariza a sindicalização das classes operárias e patronais e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1931. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19770-19-marco-1931-526722-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 24.694,** de 12 de julho de 1934. Dispõe sobre os sindicatos profissionais. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D24694.htm. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição de 1937**, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 09 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540,** de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação coma escola média, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1968. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. **Ato Institucional nº 5,** de 13 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais. O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municiais e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692,** de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.683,** de 28 de agosto de 1979. Concede a anistia e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.131,** de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996 (Texto original). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2,** de 2 de fevereiro de 1997. Dispõe sobre as Diretrizes para a Carreira e Remuneração do Magistério Público. Brasília, DF: CNE/MEC, 1997a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14614-pceb002-97&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 10,** 3 de setembro de 1997. Dispõe sobre as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF: CNE/MEC, 1997b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb010_97.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **PL nº 4.155**, de 10 de fevereiro de 1998. Plano Nacional de Educação: proposta da Sociedade Brasileira. Brasília: INEP, 1998a.

BRASIL. **PL nº 4.173**, de 26 de junho de 1998. Plano Nacional de Educação: proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: INEP, 1998b. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20proposta%20do%20Executivo%20ao%20Congresso%20Nacional.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Reunião 0469**, de 26 de novembro de 1998. Apresentação do Plano Nacional de Educação, matéria de que tratam os Projetos de Lei n. 4.155/98 e 4.173/98, por seus autores. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1998c. Disponível em: https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=11&tpReuniaoEvento=AP%20c/%20Convidado&dtReuniao=26/11/1998&hrInicio=&hrFim=&origemDiscurso=&nmLocal=&nuSessao=0469/98&nuQuarto=0&nuOrador=0&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=&sgFaseSessao=&Data=26/11/1998&txApelido=&txFaseSessao=&txTipoSessao=Permanente&dtHoraQuarto=&txEtapa=. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Reunião 0735**, de 18 de agosto de 1998. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1998d.

BRASIL. **Reunião 0697,** de 11 de agosto de 1999. Sugestões do Conselho Nacional de Educação ao Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1999. Disponível em: https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=11&tpReuniaoEvento=AP%20c/%20Convidado&dtReuniao=26/11/1998&hrInicio=&hrFim=&origemDiscurso=&nmLocal=&nuSessao=0697/99&nuQuarto=0&nuOrador=0&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=&sgFaseSessao=&Data=11/08/1999&txApelido=&txFaseSessao=&txTipoSessao=Permanente&dtHoraQuarto=&txEtapa=. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Reunião 001140,** de 23 de novembro de 2000. Lançamento do Caderno do III CONED. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2000a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=001146/00&hrInicio=20:22&dtReuniao=23/11/2000&dtHorarioQuarto=20:22&dtHoraQuarto=20:22&Data=23/11/2000. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Reunião 001159,** de 24 do novembro de 2000. Painel PNE – Limites e possibilidades. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2000b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=001159/00&hrInicio=09:22&dtReuniao=24/11/2000&dtHorarioQuarto=09:22&dtHoraQuarto=09:22&Data=24/11/2000. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Relatório de Gestão do Exercício de 2000.** Brasília, DF: SEF/MEC, 2000c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/sef00.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172,** de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. **Reunião 001398**, de 21 de novembro de 2001. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2001b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=001398/01. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Relatório da Gestão Financeira do Exercício de 2001.** Brasília, DF: SEF/MEC, 2001c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/sef2001.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 507**, de 4 de dezembro de 2003. Modifica o artigo 61 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília: Senado Federal, 2003. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=2994600&ts=1594036061341&disposition=inline. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154,** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 e 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm. Acesso em: 10 set. 2010.

BRASIL. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação:** em cena, os funcionários de escola. Brasília: MEC, SEB, 2004b.

BRASIL. **Reunião 0726/04**, de 02 de junho de 2004. Debate sobre políticas implementadas pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004c. Disponível em: https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=0726/04&hrInicio=11:11&dtReuniao=02/06/2004&dtHorarioQuarto=11:11&dtHoraQuarto=11:11&Data=02/06/2004. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Relatório de Gestão da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental.** Brasília, DF: SEF/MEC, 2004d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relat2003.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Relatório de Gestão 2004 e Planejamento 2005.** Brasília, DF: SEB/MEC, 2004e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relat2004.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.159,** de 28 de julho de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004f. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/97528/decreto-5159-04. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Política nacional de valorização dos trabalhadores em educação.** Brasília, DF: MEC, 2005a.

BRASIL. **Parecer CEB/CNE nº 16,** de 3 de agosto de 2005. Propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar. Brasília, DF: CNE, 2005b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb016_05.pdf. Acesso em: 08 ago. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei (PL) nº 6.206**, 8 de novembro de 2005. 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. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2005c. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=CF9542267BE363DA40C1F97477087C2A.proposicoesWebExterno2?codteor=577491&filename=Avulso+-PL+6206/2005. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5,** de 22 de novembro de 2005. Inclui, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 4, de 1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar. Brasília, DF: CNE/CEB, 2005d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla_resol05.pdf. Acesso em: 08 ago. 2018.

BRASIL. **Lei de Responsabilidade Fiscal:** Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2005e. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70313/738485.pdf?sequence. Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. **Minuta de Parecer/2005 da relatora Senadora Ideli Salvatti.** Brasília, DF: Senado Federal, 2005f. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3464154&ts=1594036061441&disposition=inline. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Altera o art. 206 da Constituição Federal e o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias dando origem ao FUNDEB. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Relatório de Gestão 2005 e Planejamento 2006.** Brasília, DF: SEB/MEC, jan., 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relat2005_06.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Relatório de Gestão 2006.** Brasília, DF: SEB/MEC, dez., 2006c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2007/relgest_06.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. **Portaria Normativa MEC nº 25,** de 31 de maio de 2007. Institui o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profuncionário. Brasília, DF: MEC, 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/profunc_port25.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Relatório de Gestão 2007.** Brasília, DF: SEB/MEC, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Editais/rel_gestao_2007.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. **Pronunciamento de Fátima Cleide,** de 9 de setembro de 2008. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos/-/p/pronunciamento/375713. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.014,** de 6 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. Brasília: Presidência da República, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1839-pec-dru-121109-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. **Sessão 0269,** de 2 de abril de 2009**.** Defesa do Piso Salarial Nacional e pela Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, 2009c. Disponível em: https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=0269/09&hrInicio=09:57&dtReuniao=02/04/2009&dtHorarioQuarto=09:57&dtHoraQuarto=09:57&Data=02/04/2009. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **PL nº 5.395,** de 20 de abril de 2009. Altera o art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação de docentes para atuar na educação básica. Brasília: Câmara dos Deputados, 2009d. Disponível em: https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/438125. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **PLS nº 5.395-B,** de 20 de abril de 2009. Altera o art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação de docentes para atuar na educação básica. Brasília: Câmara dos Deputados, 2009e. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/DOC-EMENDA%201%20-%20PLC%202802009-20091111.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Relatório de Gestão Exercício 2009.** Brasília, DF: SEB, 2009f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12752-relatorio-gestao-2009-seb-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.056,** de 13 de outubro de 2009, que acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2009g. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12056-13-outubro-2009-591732-norma-pl.html. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Portaria MEC/SETEC nº 72**, de 6 de maio de 2010. Cria 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. Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em: https://www3.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2010/Portarias/Portaria%20Mec%20Setec%20n%2072%20-06-05-10/Port.mecSetec%20n72-6-05-10.pdf. Acesso em: 08 set. 2018.

BRASIL. **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. Brasília, DF: CNE, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6322-rceb005-10&Itemid=30192. Acesso em: 08 set. 2018.

BRASIL. **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 e dos Sistemas do Ensino Público e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010c. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7415-30-dezembro-2010-609907-norma-pe.html. Acesso em: 08 set. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 1.407,** 14 de dezembro de 2010. Institui o Fórum Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2010d. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/doc/Portaria1407.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.** Brasília, DF: SETEC, 2010e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13029-catalogo-nacional-cursos-superiores-tecnologia-2010-290413-pdf&category_slug=abril-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Relatório de Gestão Exercício 2010.** Brasília, DF: SEB, 2010 f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12753-relatorio-gestao-2010-seb-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica:** concepção e diretrizes. Brasília, DF: MEC, 2010g. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.589,** de 26 de outubro de 2011. Institui a Rede e-Tec Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Reunião 1305,** de 31 de agosto de 2011. Debate acerca da valorização dos profissionais da educação: a Meta nº 17 do Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=1305/11&hrInicio=10:30&dtReuniao=31/08/2011&dtHorarioQuarto=10:30&dtHoraQuarto=10:30&Data=31/08/2011. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Relatório de Gestão 2011.** Brasília, DF: SASE/MEC, 2011c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10584-relatorio-gestao-2011-sase-final-pdf&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Reunião 1305,** de 31 de agosto de 2011. Debate acerca da valorização dos profissionais da educação: a Meta nº 17 do Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011d. Disponível em: https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=1305/11&hrInicio=10:30&dtReuniao=31/08/2011&dtHorarioQuarto=10:30&dtHoraQuarto=10:30&Data=31/08/2011. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.513,** de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Relatório de Gestão do Exercício 2011.** Brasília, DF: SASE/MEC, mar. 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14261-relatorio-gestao-da-sase-exercicio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Relatório de Gestão do Exercício 2012.** Brasília, DF: SASE/MEC, mar. 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14261-relatorio-gestao-da-sase-exercicio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013a. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html. Acesso em: 08 set. 2018.

BRASIL. **Sessão Ordinária 34.9.3.54.O,** de 31 de outubro de 2013.Brasília: Câmara dos Deputados, 2013c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Relatório de Gestão do Exercício 2012.** Brasília, DF: SASE/MEC, mar. 2013d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14261-relatorio-gestao-da-sase-exercicio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Relatório de Gestão do Exercício 2013.** Brasília, DF: SASE/MEC, mar. 2013e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15990-relatorio-gestao-exercicio-2013-sase-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 fev. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Prestação de Contas Ordinária Anual Relatório de Gestão Consolidado Ministério da Educação Exercício 2014.** Brasília, DF: SASE/MEC, 2014b. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/idSisdoc_8839854v1-43%20-%20RelatorioGestao.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Relatório de Gestão do Exercício 2013.** Brasília, DF: SASE/MEC, mar. 2014c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/auditorias/processos_seb-1/relatorio_gestao_exercicio_2013_seb.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Instituir um Sistema Nacional de Educação:** agenda obrigatória para o país. Brasília: SASE/MEC, 2015a. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/SNE_junho_2015.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Sessão Ordinária 0.80.1.55.0,** de 23 de abril de 2015. Pronunciamento da Deputada Dorinha Seabra. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/internet/SitaqWeb/TextoHTML.asp?etapa=5&nuSessao=080.1.55.O&nuQuarto=58&nuOrador=3&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=16:51&sgFaseSessao=CP&Data=23/04/2015. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Planejamento Estratégico Institucional (2015-2018).** Brasília, DF: MEC, 2015c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145361-pei-2018&category_slug=maio-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Plano Plurianual 2016-2019:** desenvolvimento, produtividade e inclusão social. Brasília, DF: MPOG, 2015d. Disponível em: https://www.gov.br/economia/pt-br/arquivos/planejamento/arquivos-e-imagens/secretarias/arquivo/spi-1/ppa-2016-2019/ppa-2016-2019-ascom-3-1.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. **Relatório de Gestão Consolidado Exercício 2014.** Brasília, DF: SASE/MEC, abr. 2015e. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-

br/media/auditorias/processos_fies/fies_relatorio_gestao_pcoa_exercicio_2014_tcu.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Nota Técnica nº 50008/2015/CGFS/DIR/SETEC.** Papel do censo dos funcionários da educação básica pública para o diagnóstico do plano estratégico de formação profissional. Brasília, DF: SETEC, 2015f.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015g. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 08 set. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 2**, de 13 de maio de 2016. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2016b. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/67200. Acesso em: 08 set. 2019.

BRASIL. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Relatório de Gestão Consolidado Exercício 2015.** Brasília, DF: SASE/MEC, abr. 2016c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2017-pdf/61491-relatorio-gestao-exercicio-2015-se-pdf/file. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE:** biênio 2014- 2016. Brasília-DF, Inep, 2016d. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 246**, de 4 de maio de 2016. Propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2016e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40331-pces246-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.** Brasília, DF: MEC, 2016f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98211-cncst-2016-a&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.429,** 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Relatório de Gestão Consolidado Exercício 2016.** Brasília, DF: SASE/MEC, mar. 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14038. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415,** de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13. 467,** de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 2017d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 577,** de 27 de abril de 2017. Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017e. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20184519/do1-2017-04-28-portaria-n-577-de-27-de-abril-de-2017-20184461. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 14.456,** de 26 de abril de 2017. Convoca a 3ª Conferência Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2017f. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/dsn/dsn14456.htm. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação:** CNE. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Profuncionário:** saiba mais. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32780-trabalhadores-da-escola. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Setec.** Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Relatório de Gestão Consolidado Exercício 2017.** Brasília, DF: SASE/MEC, mar. 2018d. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/idSisdoc_14395642v1-47%20-%20RelatorioGestao.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estudos Educacionais. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação –** 2018. Brasília-DF, Inep, 2018e. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/monitoramento-do-pne/relatorios-de-monitoramento-do-pne. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **SEB**. Brasília, DF: MEC, 2018f.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2,** de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 02 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão 2018.** Brasília, DF: SASE/MEC, mar. 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=141461-relatorio-gestao-consolidado-2018-ed&category_slug=2020&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 9.465,** de 2 de janeiro de 2019. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2019c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9665.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Brasil não pode parar!** Brasília, 4 mai. 2020a. YouTube: youtube.com.br. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=apufjiGlIY0. Acesso em: 22 maio 2020.

BRASIL. **Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão**. Brasília, DF: E-SIC, 2020b. Disponível em: https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/noticia.html. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Planejamento Estratégico Institucional (2020-2023).** Brasília, DF: MEC, 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145591-plano-estrategico-mec&category_slug=maio-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estudos Educacionais. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação –** 2020. Brasília-DF, Inep, 2020d. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/monitoramento-do-pne/relatorios-de-monitoramento-do-pne. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. **Censo Escolar 2020:** Formulário de Escola. Brasília, DF: INEP, 2020e. Disponível em: http://inep.gov.br/matricula-inicial. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1,** de 27 de outubro de 2020. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2020f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20. Acesso em: 02 maio 2020.

BRASIL. **Novos Caminhos.** Brasília, DF: MEC, 2021a. Disponível em: http://novoscaminhos.mec.gov.br/index.php. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** 4. ed. Brasília, DF: MEC, 2021b.

BRASIL, F. G., CAPELLA, A. C. N. Os estudos das políticas públicas no Brasil: passado, presente e caminhos futuros da pesquisa sobre análise de políticas. **Revista Política Hoje,** Recife: UFPE, v. 25, n. 1, p. 71-90, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/politicahoje/article/view/3710. Acesso em: 21 jan. 2020. ISSN: 0104-7004.

BURGER, E. R. **Formação em serviço do pessoal não docente proposta no Projeto Político Pedagógico de creches municipais.** 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

BURTON, G. Teorizando o Estado e a globalização na política e políticas educacionais. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 315-332, jul./dez. 2014. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.9i2.0001. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6386/5679. Acesso em: 31 jan. 2020.

CÂMARA FEDERAL. **Portal da Câmara.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/. Acesso em: 20 fev. 2020.

CARNEIRO, W. Um plano de educação para o Rio de Janeiro. **Jornal Toda Palavra,** Niterói, RJ, 23 set. 2019. Disponível em: https://www.todapalavra.info/post/2019/09/23/um-plano-de-educa%C3%A7%C3%A3o-para-o-rio-de-janeiro. Acesso em: 20 jun. 2020.

CÁSSIO, F.; CARNEIRO, S. É hora de falar da educação como bem público. **Le Mond Diplomatique Brasil**, São Paulo, 31 mar. 2020, edição 153. Disponível em: https://diplomatique.org.br/e-hora-de-falar-da-educacao-como-bem-publico/. Acesso em: 6 de abr. 2020.

CATTANI, A. D. (coord.). **Dicionário crítico sobre o trabalho e tecnologia.** 4. ed. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: UFRS, 2002.

CEARÁ. **Lei nº 16.025,** de 30 de maio de 2016. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (2016/2024), Fortaleza, 2016.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, abr./jun. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/SFTYDmV3zhBxfdTPRVBR78m/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

CLARK, J. U.; NASCIMENTO, M. N. M.; SILVA, R. A. A Administração Escolar no Período do Governo Militar (1964-1984). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.124–139, ago. 2006. ISSN: 1676- 2584.

CNTE. **XXII Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação.** Aracaju: CNTE, 1990.

CNTE. **XXIII Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação.** Olinda: CNTE, 1991.

CNTE. CNTE apresenta as conquistas dos funcionários da educação. 1 jun. 2010. 1 vídeo (3min 47s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=f43461kGgEU&ab_channel=CNTEBrasil. Acesso em: 20 nov. 2020. (YouTube).

CNTE. Coletivo se reúne pela primeira fez após criação da secretaria de funcionários, **CNTE Notícias,** Brasília, DF: CNTE, 06 ago. 2014, Disponível em: https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/70183. Acesso em: 21 jan. 2020.

CNTE. **Todos juntos pela escola que o Brasil merece!** Brasília, DF: CNTE, 2015. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2015/folder_cnte_2015_final_web.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

CNTE. **Funcionários da educação:** conquistas e desafios da formação e da valorização profissional. Brasília, DF: CNTE, 2016a. Disponível em: https://cnte.org.br/images/stories/2016/cartilha_formacao_funcionarios_final_web_3.pdf. Acesso em: 29 jul. 2020.

CNTE. Sintego entrega ao IFG abaixo-assinado para oferta de Cursos Tecnológicos em Educação. **Giro pelos Estados**, 12 ago. 2016b. Disponível em: https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/giro-pelos-estados/63713-go-sintego-entrega-ao-ifg-abaixo-assinado-para-oferta-de-cursos-tecnologicos-em-educacao. Acesso em: 30 jun. 2021.

CNTE. **Publicações.** Brasília: CNTE, 2019. Disponível em: https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/publicacoes/cadernos-de-educacao. Acesso em: 22 jan. 2020.

CNTE. No Dia Mundial do Funcionário da Educação, profissionais pedem mais valorização e visibilidade. **CNTE Notícias.** Brasília: CNTE, 2020. Disponível em: https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/73121-no-dia-mundial-do-funcionario-da-educacao-profissionais-pedem-mais-valorizacao-e-visibilidade-no-ambiente-escolar. Acesso em: 20 fev. 2020.

CONED. Congresso Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação:** proposta da sociedade brasileira. Belo Horizonte: APUBH, 1997.

CONAE. Conferência Nacional de Educação 2010. Brasília, DF. **Documento final.** Brasília, DF: MEC, Secretaria Executiva Adjunta, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019

CONAE. Conferência Nacional de Educação 2014. Brasília, DF. **Documento referência.** Brasília, DF: MEC, Secretaria Executiva Adjunta, 2015. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/resources/Documento_Final_Conae_2014.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

CONAPE. Conferência Nacional Popular de Educação 2018. Belo Horizonte, MG. **Documento final:** plano de lutas. Belo Horizonte, MG, 2018. Disponível em: https://fnpe.com.br/documento-final-plano-de-lutas-da-conape-2018-esta-disponivel/. Acesso em: 10 jan. 2019.

COSTA, J. T. **Estudo dos egressos do programa de formação profissionalizante dos funcionários da educação básica, na modalidade à distância – Profuncionário, no estado do Ceará.** 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

CPDOC. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **A Era Vargas – 1º tempo – dos anos 1920 a 1945.** São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CPDOC. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Dicionário da elite republicana (1889-1930).** São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

CPDOC Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Dicionário histórico-biográfico brasileiro.** São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2017.

CRUZ, R. A. **Um olhar sobre a formação de trabalhadores em educação:** avaliação do Programa Profuncionário no IFCE. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

CUNHA. L. A. Movimentos sociais, sindicais e acadêmicos. *In*: CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez; Niterói: Editora UFF; Brasília: FLASCO do Brasil, 1991. p. 60-101.

CURY, C.R.J. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, N.S.C.; SCHLESENER, A. (org.). **Políticas públicas e gestão da educação:** polêmicas, fundamentos e análises. Brasília, DF: Liber Livro, 2006. p. 113-129.

DALFIOR, E. T.; LIMA, R. C. D.; ANDRADE, M. A. C. Reflexões sobre análise de implementação de políticas de saúde. **Saúde Debate,** Rio de Janeiro, v. 39, n. 104, p. 210-225, jan./mar. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sdeb/a/yZYjCvXjy45tyzLhRp7qycb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 02 jun. 2021.

DAL ROSSO, S.; CRUZ, H. L.; RÊSES, E. S. Condições de emergência do sindicalismo docente. **Pro-Posições.** Campinas, SP, v. 22, n. 2, p. 111-130, maio/ago. 2011.

DIALNET. **Universidad de la Rioja.** Logroño: La Rioja, 2019. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/. Acesso em: 20 fev. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.499,** de 15 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências, Brasília, 2015.

DOURADO, L. F. Editorial. **Retratos da Escola,** Brasília, v. 2, n. 2/3, p. 7-13, jan./dez. 2008.

DOURADO, L. F. Funcionários de escola: trajetória e desafios da profissionalização. **Retratos da Escola,** Brasília, v. 3, n. 5, p. 493-500, jul./dez. 2009.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300003.
Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300003

DOURADO, L. F. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul./set. 2013 Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Desktop/SNE%20Dourado.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação:** o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

DOURADO, L. F. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-24, jul./set. 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019224639. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100203. Acesso em: 17 dez. 2019.

DOURADO, L. F. (org.). **PNE, políticas e gestão da educação:** novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação:** conceitos e definições. (Série Documental: Textos para discussão). INEP: Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/. Acesso em: 20 nov. 2020.

DOURADO, L. F.; MORAES, K. N. Funcionário de escola: indicadores e desafios. **Retratos da Escola,** Brasília, v. 3, n. 5, p. 413-436, jul./dez. 2009. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/33. Acesso em: 20 jun. 2020.

DOURADO *et al.* **Regime de colaboração:** cooperação e colaboração federativa e intergovernamental. Camaragibe, PE: CCS, 2016. (Caderno Temático 1 - Série Cadernos Anpae, v. 26). Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/1-Cadernos/1Caderno.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

DUARTE, C. A. A. **Funcionários e funcionárias não-docentes das escolas públicas:** a favor da inclusão de novos educadores e educadoras. 2000. 124 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2000.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. *In:* BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.** São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 13-42.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 10.382,** de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências, Vitória, 2015.

ESTÁCIO DE SÁ. **Processos Escolares.** Rio de Janeiro, RJ, 2021. Disponível em: https://estacio.br/cursos/graduacao/processos-escolares. Acesso em: 20 fev. 2020.

FACULDADE DOM BOSCO. **Processos Escolares.** Porto Alegre, RS, 2021. Disponível em: https://faculdadedombosco.net/pt/cursos/processos-escolares-ead/. Acesso em: 15 fev. 2020.

FARIA, A. L. G.; AQUINO, L. M. L (org.). **Educação infantil e PNE:** questões e tensões para o século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FEIRGES, M. M. F. **A dimensão educativa do trabalho dos funcionários da educação na perspectiva do projeto político-pedagógico da escola pública:** limites e possibilidades. 2003. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERREIRA, G. S. O profissional da educação na Constituição brasileira. **Retratos da Escola.** Brasília: CNTE, v. 10, n. 18, p. 188-199, jan./jun. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/658-2073-1-PB%20(10).pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

FERREIRA, M. I. N. L. **A implantação do Programa Nacional de Valorização dos trabalhadores da educação - Profuncionário - no Instituto Federal da Bahia - IFBA.** 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias aplicadas a Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

FERREIRA JR., A. BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade,** Campinas, SP, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf. Acesso em: 24 jun. 2020.

FERREIRA JR., A. BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Educação & Sociedade,** Campinas, SP, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876. Acesso em: 24 jun. 2020.

FERREIRA JR., A. Movimento de professores e organizações de esquerda na ditadura militar. *In*: SEMINÁRIO ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DOCENTE NO BRASIL. **Anais.** Universidad Nacional de Rosario: Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/30865202. Acesso em: 12 nov. 2019.

FETEMS. Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul. **FETEMS e UFMS fazem parceria para contemplar Administrativos da Educação para realizarem Curso Técnico, em Nível Superior, o primeiro do Brasil com este formato**. MS: FETEMS, 21 ago. 2018. Disponível em: http://fetems.org.br/Utilidades/view/FETEMS-e-UFMS-fazem-parceria-para-contemplar-Administrativos-da-Educacao-para-realizarem-Curso-Tecnico,-em-Nivel-Superior,-o-primeiro-do-Brasil-com-este-formato/i:1235/categoria:1/menu:5/submenu:35. Acesso em: 20 set. 2020.

FOLHA DE SÃO PAULO. Bolsonaro tenta controlar investigações e blindar família, dizem integrantes da Justiça e da PF. **Folha de São Paulo,** São Paulo, 24 abr. 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/04/bolsonaro-tenta-controlar-investigacoes-e-blindar-familia-dizem-integrantes-da-justica-e-da-pf.shtml. Acesso em: 22 jan. 2021.

FOLHA DE SÃO PAULO. Universidade deveria ser para poucos, diz ministro da Educação de Bolsonaro. **Folha de São Paulo,** São Paulo, 10 ago. 2021. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/08/universidade-deveria-ser-para-poucos-diz-ministro-da-educacao-de-bolsonaro.shtml. Acesso em: 11 ago. 2021.

FNPE. Fórum Nacional Popular de Educação. **Caderno Virtual rumo à CONAPE 22.** abr. 2021. Disponível em: https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2021/06/caderno_virtual_conape_2022_final.pdf. Acesso em: 14 jun. 2021.

FME. Fórum Mundial de Educação. **Declaração de Incheon.** Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coreia do Sul, 2015. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/233137POR.pdf. Acesso em: 06 fev. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (org.). **Escola S.S.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. *In:* SADER, E. (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil:** Lula e Dilma. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 253-264. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20PO

S-GRADUACAO/BERNARDO%20MANCANO%20FERNANDES/10_ANOS_GOVERNOS.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

GINDIN, J. J. Sindicalismo dos trabalhadores em Educação: tendências políticas e organizacionais (1978-2011). **Educar em Revista,** Curitiba, n. 48, p. 75-92, abr./jun. 2013.

GIOLO, J. A. educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

GIROUX, H.; FIGUEIREDO, G. O. Fortalecer a resistência e mobilizar para a agência coletiva. **Le Mond Diplomatique Brasil**, São Paulo, 31 mar. 2020, edição 153. Disponível em: https://diplomatique.org.br/fortalecer-a-resistencia-e-mobilizar-para-a-acao-coletiva/. Acesso em: 6 abr. 2020.

GOIÁS. **Lei Complementar nº 62,** de 9 de outubro de 2008. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências, Goiânia, 2008.

GOIÁS. **Lei nº 18.969,** de 22 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências, Goiânia, 2015.

GOUVÊA, M. M. A culpa da crise não é do vírus. *In:* MOREIRA, E. (org.). **Em tempos de pandemia:** propostas para a defesa da vida e dos direitos sociais. Rio de Janeiro: Escola de Serviço Social, UFRJ, 2020. p. 19-28. Disponível em: http://ess.ufrj.br/images/Noticias/Divulgacao/EmTemposdePandemia/EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA.pdf. Acesso em: 19 maio 2020.

GOUVEIA, A. B.; FERRAZ, M. A. S. Sindicalismo docente e política educacional. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 48, p. 111-129, abr./jun. 2013.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Volume 2. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos.** Volume 1. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GROSSI JÚNIOR, G.; ALCÂNTARA, R. C. A.; CUNHA, S. F. F. O processo de adequação e elaboração dos planos de educação e a rede de assistência técnica da SASE/MEC. **Revista Êxitus,** Santarém, PA, v. 8, n. 1, jan. 2018. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/394/305. Acesso em: 10 nov. 2019.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HOGGETT, P. The modernisation of te UK welfare stare. *In:* BURROWS, R. and LOADER, B. (org.). **Towards a Post-Fordit Welfare State?** London: Routledge, 1994.

HOWLETT, M.; RAMESH, M., & PERL, A. **Política pública:** seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Elsevier, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil:** 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro, 2000, p. 221.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018:** acesso à internet e à televisão e posse de telefone celular móvel para uso pessoal. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=19937&t=downloads. Acesso em: 12 abr. 2020.

IFAC. Instituto Federal do Acre. **Resolução CONSU/IFAC nº 032**, de 6 de junho de 2011. Autoriza a criação do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares do Campus Rio Branco. Rio Branco: IFAC, 2011.

IFAC. Instituto Federal do Acre. **Resolução CONSU/IFAC nº 007**, de 09 de janeiro de 2019. Dispõe sobre a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares do Campus Rio Branco. Rio Branco: IFAC, 2019. Disponível em: https://www.ifac.edu.br/editais/media/boletins/Boletim_Ano_IX_02_2019.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

IEAL. Internacional da Educação da América Latina. **La scuela como espacio educativo integral:** funcionários, profesionales, técnicos y administrativos de la educación. San José, Costa Rica, ago. 2014. Disponível em: https://ei-ie-al.org/recurso/la-escuela-como-espacio-educativo-integral. Acesso em: 12 fev. 2020.

IEAL. Internacional da Educação da América Latina. **Declaração da XII Conferência Regional da Internacional da Educação da América Latina.** La Plata, Argentina: IEAL, 2019. Disponível em: https://ei-ie-al.org/recursos/declaraciones. Acesso em: 12 fev. 2020.

IEAL. Internacional da Educação da América Latina. Disponível em: https://www.ei-ie-al.org/. Acesso em: 20 fev. 2020.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores sociais no Brasil:** conceitos, fontes de dados e aplicações para formulação e avaliação de políticas públicas e elaboração de estudos socioeconômico. 3.ed. Campinas, SP: Alínea, 2001.

JANNUZZI, P. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público,** Brasília, v. 56 (2), p. 137-160, abr./jun. 2005. Disponível em: revista.enap.gov.br/index.php/RSP/articleview/222/. Acesso em: 20 mar. 2021.

JANNUZZI, P. M. Avaliação de Programas Sociais no Brasil: repensando práticas e metodologias das pesquisas avaliativas. **Planejamento e Políticas Públicas,** Brasília, v. 36, p. 251-275, jan./jul. 2011.

JANNUZZI, P. M. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22-42, maio/ago.

2014. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/eae/article/view/2916. Acesso em: 18 mar. 2021.

JARDIM, A. C. G. S. **Análise dos motivos que levaram à evasão discente dos cursos Profuncionário do polo sede de Teófilo Otoni/MG, da rede e-Tec, do IFNMG.** 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Teófilo Otoni, 2015.

JESUS, A. M. A. **O trabalho como fundamento de educador do funcionário de escola em Sergipe.** 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Aracaju, 2016.

LDE. Laboratório de Dados Educacionais. Disponível em: https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/. Acesso em: 8 maio 2020.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. **Políticas educativas:** a aplicação na prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIMA, D. C. B. P. **Políticas públicas de EaD no ensino superior:** uma análise a partir das capacidades do Estado. 2013. 285 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LOPES, C. S. C. **A identidade profissional pela tessitura do discurso de funcionários/as da escola pública estadual no programa Profuncionário.** 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar Cultura e Sociedade) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

MAIA, M. H. **Regime de colaboração no PNE:** antecedentes, propostas, perspectivas e desafios. Câmara Federal: Brasília, 2017.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf. Acesso em: 24 fev. 2020.

MAINARDES, J. Entrevista com o professor Stephen J. Ball. Tradução de Janete Bridon. **@lhares,** Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-175, nov. 2015. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/432/163. Acesso em: 18 dez. 2019.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S., TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In:* BALL, S; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-174.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais,** Curitiba: UFPR, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018. ISSN: 1981-1969.

MARANHÃO. Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências, São Luis, 2014.

MARCHESAN, M. R. **Programa Profuncionário:** repercussões nas trajetórias profissionais de egressas. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2017.

MATO GROSSO. **Lei nº 8.806,** de 10 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, Cuiabá, 2008.

MATO GROSSO. **Lei nº 10.111,** de 6 de junho de 2014. Dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, Cuiabá, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.791,** de 30 de dezembro de 2003. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências, Campo Grande, 2003.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.621,** de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências, Campo Grande, 2014.

MATTOS, M. B. (org.). **Trabalhadores em greve, polícia em guarda:** 1945-1964. Rio de Janeiro: APERJ/FAPERJ, 2009.

MELO, M. T. L. O chão da escola: construção e afirmação da identidade. **Retratos da Escola,** Brasília: CNTE, v. 3, n. 5, p. 391-397, jul./dez. 2009. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/31/191. Acesso em: 20 dez. 2020.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo:** democracia e patrimonialismo na educação brasileira. 2000. 323 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000a.

MENDONÇA, E. F. A gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiro. **23ª Reunião Anual da Anped.** Caxambu, MG, set. 2000b. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/0521t.PDF. Acesso em: 20 fev. 2020.

MENDONÇA, E. F. Escolas cívico-militares: cidadãos ou soldadinhos de chumbo? **Retratos da Escola,** Brasília, v. 13, n. 27, p. 621-636, set./dez. 2019. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1039/pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

MENEZES, J. S. S.; SOUZA, D. B. Monitoramento e avaliação nos Planos Estaduais de Educação consoantes ao novo PNE. **Pro-Posições**, v. 29, n. 3, p. 614-639, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0068. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656442. Acesso em: 20 jun. 2020.

MINAS GERAIS. **Lei nº 19.481,** de 12 de janeiro de 2011. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências, Belo Horizonte, 2011.

MINAS GERAIS. **Lei nº 2.882,** de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências, Belo Horizonte, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Sobre a doença.** Disponível em: https://coronavirus.saude.gov.br/. Acesso em: 22 maio 2020.

MONLEVADE, J. A. C. **Valorização profissional dos professores:** o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública. 2000a. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253459/1/Monlevade_JoaoAntonioCabralde_D.pdf. Acesso em: 19 dez. 2020.

MONLEVADE, J. A. C. **Treze lições sobre fazer-se educador no Brasil.** Ceilândia, DF: Idéa, 2000b.

MONLEVADE, J. A. C. **Funcionários das escolas públicas:** educadores profissionais ou servidores descartáveis? 3.ed. Ceilândia, DF: Idéa, 2001.

MONLEVADE, J. A. C. **Plano Municipal da Educação:** fazer para acontecer. Brasília, DF: Idéa, 2002.

MONLEVADE, J. A. C. História e construção da identidade: compromissos e expectativas. **Retratos da Escola,** Brasília: CNTE, v. 3, n. 5, p. 339-352, jul./dez. 2009. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v3i5.27. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/27/321. Acesso em: 12 jan. 2020.

MONLEVADE, J. A. C. **Movimento sindical dos(as) trabalhadores(as) em Educação.** 3.ed. Brasília, DF: CNTE, 2014a.

MONLEVADE, J. A. C. **Profissionalização ou terceirização?** O futuro dos funcionários de educação à luz das conquistas e desafios do presente. Ceilândia, DF: Idéa, 2014b.

MONLEVADE, J. A. C. **Contribuição do Professor João Monlevade para a Comissão do CNE sobre a formação em nível médio dos profissionais da educação das Categorias I (professores) e III (funcionários).** Curitiba, APP-Sindicato, 13 jan. 2016. Disponível em: https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2016/02/Texto-Monlevade-.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

MONLEVADE, J. A. C. Funcionário da educação básica: a formação técnico-pedagógica. **Retratos da Escola,** Brasília: CNTE, v. 13, n. 27, p. 655-667, set./dez. 2019a. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1043. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1043/pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

MONLEVADE, J. A. C. A formação dos profissionais da educação merece vários esclarecimentos. *In:* MONLEVADE, J. A. C. **Blog do Professor Monlevade:** PRO NOTÍCIAS-Boletim In-Formativo dos Funcionários da Educação Básica. Brasília, n. 158, 13

ago. 2019b. Disponível em: https://professormonlevade.files.wordpress.com/2020/06/pro-175.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

MONLEVADE, J. A. C. Quem são os funcionários da educação básica. *In:* MONLEVADE, J. A. C. **Blog do Professor Monlevade:** PRO NOTÍCIAS-Boletim In-Formativo dos Funcionários da Educação Básica. Brasília, n. 220, 3 set. 2020. Disponível em: https://professormonlevade.files.wordpress.com/2020/09/pro-220.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

MORAES, R. C. **Neoliberalismo:** de onde vem, para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001.

MORAES, J. V. A carreira e a gestão da escola: valorização e democracia. **Retratos da Escola,** Brasília, v. 3, n. 5, p. 399-412, jul./dez. 2009. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v3i5.32. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/32. Acesso em: 18 dez. 2019.

MORAES, J. V. Profuncionário no Paraná: conquistas e perspectivas. **Retratos da Escola,** Brasília, v. 10, n. 18, p. 311-319, jan./jun. 2016. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v10i18.666. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/666/688. Acesso em: 18 dez. 2019.

MOURA, D. **É um ataque ao direito dos filhos da classe trabalhadora de ter acesso ao conhecimento.** [Entrevista cedida a] Maíra Mathias. Rio de Janeiro: Fiocruz, 11 nov. 2019. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/e-um-ataque-ao-direito-dos-filhos-da-classe-trabalhadora-de-terem-acesso-ao. Acesso em: 20 fev. 2020.

MURTA, A. S. **Representações sociais dos egressos do curso técnico em multimeios didáticos sobre a construção de sua identidade:** transformação da atuação profissional e qualidade de vida. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplpinar em Saúde, Sociedade e Ambiente) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2018.

NASCIMENTO, F. C. F. **Os funcionários da educação:** da constituição da identidade à ação como co-gestores de escola. 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

NASCIMENTO, F. C. F. Da escola ao espaço educativo: o novo sentido pedagógico. **Retratos da Escola.** Brasília, DF: CNTE, v. 3, n. 5, jul./dez. 2009. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/2009_v_3_n_5_375_389.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

NICÁCIO, M. L.; ARAÚJO, J. J. C. N.; OLIVEIRA, S. S. B. Políticas de formação dos profissionais não docentes da educação básica no Brasil: uma análise do curso superior de tecnologia em processos escolares. **Eccos:** Revista Científica, São Paulo, n. 55, p. 1-17, e8572, out./dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8572/8633. Acesso em: 22 mar. 2021.

NÓBREGA, M. **Diálogo sobre a Conversão do Gentio.** São Paulo: Metalibri, 2006. Disponível em: https://www.ibiblio.org/ml/libri/n/NobregaM_ConversaoGentio_p.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

NOGUEIRA, F. SASE: um pouco de história. *In:* FREITAS, L. C. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas.** São Paulo, 15 maio 2016. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2016/05/15/sase-um-pouco-de-historia/. Acesso em: 20 fev. 2020.

NORONHA, M. I. A. Diretrizes de Carreira e Área 21: história e perspectivas. **Retratos da Escola,** Brasília, v. 3, n. 5, p. 361-374, jul./dez. 2009. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v3i5.29. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/29/189. Acesso em: 20 jun. 2019.

OFFE, C.; RONGE, V. Teses sobre a fundamentação do conceito de Estado capitalista e sobre a pesquisa política de orientação materialista. *In:* OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado capitalista.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE,** Brasília, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/19491-70742-1-PB.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista,** Curitiba, v. 26, n. especial 1, p. 17-35, 2010. ISSN: 1984-0411. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20463. Acesso em: 28 fev. 2020.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 dez. 2020.

OLIVEIRA, E. J. **Funcionários das escolas públicas:** história, legislação e luta sindical. 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

PAOLI, M. C.; TELLES, V. S. Direitos sociais: conflitos e negociações no Brasil Contemporâneo. *In*: ALVAREZ, S. E.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. (org.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos:** novas leituras. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 103-148.

PARÁ. **Lei nº 7.441,** de 2 de julho de 2010. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências, Belém, 2010.

PARÁ. **Lei nº 8.186,** de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências, Belém, 2015.

PARAÍBA. **Lei nº 8.043,** de 30 de junho de 2006. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências, João Pessoa, 2006.

PARAÍBA. **Lei nº 10.448,** de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências, João Pessoa, 2015.

PARANÁ. **Lei nº 18.492,** de 24 de junho de 2015. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências, Curitiba, 2015.

PEDROSO, J. M. **A implementação do Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação – Profuncionário no Paraná.** 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

PENTEADO, S. R. A. **Funcionários de escola:** trajetórias e expectativas na construção de uma identidade profissional. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2019.

PEREIRA, L. **A escola numa área metropolitana:** crise e racionalização de uma empresa pública de serviços. São Paulo: Pioneira, 1976.

PEREIRA FILHO, S. C. **Da Confederação de Professores do Brasil (CPB) à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE):** história da organização político-sindical dos trabalhadores em educação brasileiros (1983 a 1991). 2019. 365 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2019.

PEREZ, E. M. **Evasão na EaD:** estudo de caso do Profuncionário do IFSul. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelota, 2016.

PERNAMBUCO. **Lei nº 12.252,** de 8 de julho de 2002. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE, Recife, 2002.

PERNAMBUCO. **Lei nº 15.533,** de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE, Recife, 2015.

PT. Partido dos Trabalhadores. **Uma escola do tamanho do Brasil:** programa de governo 2002 Lula Presidente. São Paulo, 2002. Disponível em: https://fpabramo.org.br/csbh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/16-umaescoladotamanhodobrasil.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

PT. Partido dos Trabalhadores. **Carta ao povo brasileiro.** São Paulo, 22 jun. 2018. Disponível em: https://pt.org.br/ha-16-anos-lula-lancava-a-carta-ao-povo-brasileiro/. Acesso em: 13 mar. 2021.

PIAUÍ. **Lei nº 6.733,** de 17 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE - e dá outras providências, Teresina, 2015.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública.** São Paulo: Loyola, 1988.

PINO, I. R. *et al.* Educação e constituinte: Carta de Goiânia revisitada. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 39, n. 145, p. 811-816, out./dez. 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/es0101-73302018v39n145ed. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v39n145/1678-4626-es-39-145-811.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

POCHMANN, M. Os três tempos do neoliberalismo brasileiro – Collor, FHC e Temer. *In:* ATTUCH, L. **Brasil 247.** 12. dez. 2016. Disponível em: https://www.brasil247.com/blog/os-tres-tempos-do-neoliberalismo-brasileiro-collor-fhc-e-temer. Acesso em: 10 nov. 2019.

PRADO, J. C. B.; OLIVEIRA, J. A.; CHAGAS, M. Defe, 15 anos de luta e história: o que seria da educação em ele? **Retratos da Escola,** Brasília, v. 3, n. 5, p. 353-360, jul./dez. 2009. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v3i5.28. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/28/188. Acesso em: 20 jan. 2020.

QUEIROZ, S. M. **Políticas de educação profissional a distância no IFSP:** uma análise do Profuncionário a partir da Teoria do Agir Comunicativo. 2018. 221 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paulo Souza, São Paulo, 2018.

RÊSES, E. S. De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor. *In*: SEMINÁRIO ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DOCENTE NO BRASIL. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/30865202. Acesso em: 12 nov. 2019.

RBEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **RBEP**, Brasília, n. 65 (150), p. 407-425, maio/ago. 1984. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

RETRATOS DA ESCOLA. **Funcionário de Escola:** identidade e profissionalização. Brasília: CNTE, v. 3, n. 5, jul./dez. 2009. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/7. Acesso em: 20 fev. 2020.

RETRATOS DA ESCOLA. **Retratos da Escola:** compromisso com a educação pública. CNTE: Brasília, v. 13, n. 25, p. 7-10, 2019. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v13i25. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/993/852. Acesso em: 20 fev. 2020.

RPS. Rede de Pesquisa Solidária. Covid-19: Políticas públicas e as respostas da sociedade. Nota Técnica n. 22. **Políticas Públicas e Sociedade,** n. 22, ago. 2020. Disponível em: http://oic.nap.usp.br/wp-content/uploads/2020/08/BoletimPPS_22_28agosto.pdf. Acesso em:18 nov. 2020.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 5.597,** de 18 de dezembro de 2009. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências, Rio de Janeiro, 2009.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 7.153,** de 17 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências, Rio de Janeiro, 2015.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.049,** de 27 de janeiro de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências, Natal, 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 14.705,** de 25 de junho de 2015. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE, Porto Alegre, 2015.

ROCHA, C. C. O perigo da OS na Educação Pública. **Blog Vermelho: A esquerda bem informada.** Brasília, DF, 6 nov. 2015. Disponível em: https://vermelho.org.br/2015/11/06/o-perigo-da-os-na-educacao-publica/. Acesso em: 20 jun. 2020.

ROCHA, R. M. A construção da nova lei nº 9.394/1996: trajetórias e impasses políticos. *In:* IV Congresso Nacional de Educação. **Anais do IV Conedu**, v. 1, João Pessoa, PB: UEPB, 2017. p. 1-12. ISSN: 2358-8829. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/TRABALHO_EV073_MD1_SA2_ID9656_11102017154043%20(2).pdf. Acesso em: 07 jan. 2020.

RODRIGUES, L. C. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **Caos,** n. 11, abr., p. 55-73, 2011. ISSN 1517 – 6916. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/caos/n17/5.%20RODRIGUES,%20LEA%20AVALIA%C3%87%C3%83O%20EM%20PROFUNDIDADE%20UFC%2055-73.pdf. Acesso em: 19 jan. 2020.

RODRIGUES, V. B. **Formação dos profissionais da limpeza na perspectiva freireana:** a (in)visibilidade dos educadores não docentes. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

RONDÔNIA. **Lei nº 3.565,** de 3 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências, Porto Velho, 2015.

RORAIMA. **Lei nº 1.008,** de 3 de setembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências, Boa Vista, 2015.

ROSA, G. **Grande Sertão:** Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SAEP-DF. **O sindicato:** brevíssimo histórico. Brasília: SAEP-DF, 23 out. 2016. Disponível em: http://www.saepdf.org.br/site/institucional/historico.asp. Acesso em: 20 dez. 2019.

SALDAÑA, P.; URIBE, G. Decotelli deixa ministério após revelações de falsidades em currículo. **Folha de São Paulo,** São Paulo, 30 jun. 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/decotelli-deixa-mec-apos-revelacoes-de-falsidades-em-curriculo.shtml. Acesso em: 08 abr. 2021.

SANTA CATARINA. **Lei nº 16.794,** de 14 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências**,** Florianópolis, 2015.

SANTANA, M. A. O "novo" e o "velho" sindicalismo: análise de um debate. **Revista de Sociologia & Política,** Curitiba: UFPR, n. 10-11, p. 19-35, 1998. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/39274/24094. Acesso em: 22 jan. 2020.

SANTANA, M. A. Ditadura militar e resistência operária: o movimento sindical brasileiro do golpe à transição democrática. **Política e Sociedade,** Santa Catarina: UFSC, v. 7, n. 13, out. 2008. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2008v7n13p279/8605. Acesso em: 22 jan. 2020.

SANTANDEL, M. A. S. **Marcas da escrita virtual em fotolog:** (des)identidade, (dis)curso e memória. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2012.

SANTOS, B. S. **Reinventar a democracia.** Lisboa: Gradiva, 1998.

SANTOS, A. L. **A [trans]formação dos funcionários da educação básica em educadores e cogestores escolares.** 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SANTOS, C. A.; CAMARGOS, E. R. Terceirização e adoecimento dos funcionários de escola. **Retratos da Escola,** Brasília, v. 6, n. 11, p. 365-377, jul./dez. 2012. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v6i11.216. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/216/404. Acesso em: 20 jan. 2020.

SÃO PAULO. **Lei nº 16.279,** de 8 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências, São Paulo-SP, 2016.

SAVIANI, D. As associações e o Estado. **Boletim da ANPED**, n. 3-4, jul./dez. 1986.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000200013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação:** trajetórias, limites e perspectivas. 12 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência, **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** Rio Grande do Sul, v. 29, n. 2, p. 207-221, maio/ago. 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/43520-174960-1-SM%20(2).pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

SAVIANI. D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Germinal:** Marxismo e educação em debate, Salvador, v. 7. n.1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575. Acesso em: 12 jun. 2021.

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Retratos da Escola,** Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/717/695. Acesso em: 17 mar. 2021.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 2 [76], p. 291-304, abr./jun. 2018. DOI:

https://doi.org/10.20396/rho.v18i2.8652795. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795. Acesso em: 20 dez. 2019.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação: o desmonte da educação nacional. **Exitus,** Santarém-PA, v. 10, n. 1, p. 1-25, 2020. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858. Acesso em: 07 jul. 2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. **Universidade e Sociedade - ANDES,** Brasília, n. 67, ano XXI, p. 36-49**,** jan./abr. 2021.

SCAFF, E. A. S., GOUVEIA, A. B., FERRAZ, M. A. S. O protagonismo da CNTE nas disputas pelas garantias constitucionais no campo da educação. **Educação e Políticas em Debate.** Uberlândia, v. 7, n. 2, p. 244-261, maio/ago. 2018.
DOI: https://doi.org/10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n2a2018-05. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47017. Acesso em: 12 dez. 2019.

SCAPINI, L. A. **Educadores invisíveis:** a ação educativa dos não-docentes na escola. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

SCHMIDT, J. P. Para entender as políticas públicas: aspectos conceituais e metodológicos. In: REIS, J. R.; LEAL, R. G. (org.). **Direitos Sociais e políticas públicas:** desafios contemporâneos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008. p. 2307-2333.

SCHNEIDER, M. P. Pesquisa em política educacional: desafios na consolidação de um campo. **Revista Educação PUC- Camp,** Campinas, v. 19, n. 1, p. 5-13, jan./abr. 2014.

SEDUC-MT. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso. **Ofício nº 3.257/2020 – SEDUC/GS.** Resposta às pautas dos processos: 2267522/2020 e 226684/2020 – Ofício SINTEP – Presidência/2020 e 226672/2020 (demandas Profuncionário). Cuiabá: SEDUC-MT, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Resposta%20SEDUC-2%C2%AA%20Audi%C3%AAnia.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

SEMANA CATARINENSE DA CIÊNCIA E DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Seis anos do Plano Nacional de Educação e o governo Bolsonaro.** 25 jun. 2020. Facebook: Disponível em: https://www.facebook.com/SemanaCatarinenseCienciaEducacaoPublica/videos/2674912180096 37. Acesso em: 25 jun. 2020.

SENADO FEDERAL. **Portal do Senado Federal.** Brasília, DF: Senado Federal, 2019. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/hpsenado. Acesso em: 20 fev. 2020.

SERAFIM, M. P.; DAGNINO, R. P. A política científica e tecnológica e as demandas da inclusão social no governo Lula (2003-2006). **Revista Organização e Sociedade,** Salvador, v. 18, n. 58, p. 403-427, jul./set. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/osoc/v18n58/a04v18n58.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

SERGIPE. Lei nº 8.025, de 4 de setembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências, Aracaju, 2015.

SILVA, D. L. **Representações dos Trabalhadores não docentes no cotidiano escolar.** 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA *et al*. **Orientações Gerais.** 4. ed. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso; Rede e-Tec Brasil, 2014.

SILVA, R. A. V. **Trabalhadores da educação básica:** políticas de formação e invisibilidade no espaço escolar. 2021. 229 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2021.

SINTEP-MT. Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso. **Palestra sobre Projeto do curso piloto para Técnicos em Desenvolvimento Infantil (TDI).** Cuiabá: SINTEP-MT, 14 abr. 2019.

SJSP. Sindicato dos Jornalistas Profissionais no Estado de São Paulo. **Sindicalização é instrumento de união e fortalecimento da categoria.** São Paulo, 21 maio 2013. Disponível em: https://sjsp.org.br/noticias/sindicalizacao-e-instrumento-de-uniao-e-fortalecimento-da-categoria-86c2. Acesso em: 20 out. 2020.

SOARES, J. L. **O PT e a CUT nos anos 90:** encontros e desencontros de duas trajetórias. 2001. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

SOUZA, C. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **CADERNO CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003. Disponível: https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743/12116. Acesso em: 20 out. 2020.

SOUZA, L. G. Avaliação de políticas educacionais: contextos e conceitos em busca da avaliação pública. *In:* LORDÊLO, J.; DAZZANI, M. V. (org.). **Avaliação educacional:** desatando e reatando nós [online] Salvador: UFBA, 2009. p. 17-29. Disponível em: http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-02.pdf. Acesso em: 17 dez. 2020.

SOUZA, L. A. **Política educacional e processo formativo:** a construção da identidade profissional do funcionário da educação básica. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2017.

SOUZA, C. C. M. M. **A formação da equipe de apoio à educação na unidade escolar.** 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SOUZA, D. B. O papel dos conselhos de acompanhamento e controle social nos Planos Estaduais de Educação alinhados ao PNE 2014-2024. **HISTEDBR online,** Campinas, n. 60, p.182-20, jun. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/8644448-Texto%20do%20artigo-22300-1-10-20161030%20(1).pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

SOUZA, D. B.; DUARTE, M. R. T. Planos de educação no Brasil: projeções do sistema nacional de educação e suas variantes subnacionais. In: SOUZA, D. B.; MARTINS, A. M. (org.). **Planos de educação no Brasil:** planejamentos, políticas, práticas. São Paulo: Loyola, 2014, p. 209-232.

SOUZA, D. B.; MENEZES, J. S. S. Elaboração e aprovação dos Planos Estaduais de Educação: do nacional ao local. **Ensaio:** avaliação, política pública, educação. Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 901-936, out./dez. 2015.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil.** 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

TOCANTINS. **Lei nº 1.859,** de 6 de dezembro de 2007. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências, Palmas, 2007.

TOCANTINS. **Lei nº 2.977,** de 8 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências, Palmas, 2015.

TRAJANO JUNIOR, S. B. **Profuncionário:** fundamentos, princípios e propósitos da formação de profissionais não docentes da educação básica. 2018. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação**.** São Paulo: Atlas, 2010.

UNISA. Universidade de Santo Amaro. **Processos Escolares.** Santo Amaro, SP, 2020. Disponível em: http://www.unisa.br/CURSOS/Graduacao/A-Distancia/Tecnologica/Processos-Escolares-2037. Acesso em: 15 set. 2020.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Grade curricular do Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho:** Alimentação Escolar. Campo Grande: UFMS, 2020. Disponível em: https://ensino.ufms.br/cursos/grade/3193. Acesso em: 20 jul. 2020.

UOL. Universo Online. **Programa de Governo 2002.** São Paulo, 2002. Disponível em: https://www1.uol.com.br/fernandorodrigues/arquivos/eleicoes02/plano2002-lula.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

VALÉRIO, T. F. **Associação Brasileira de Educação:** as Conferências Nacionais de Educação como estratégias de intervenção da intelectualidade abeana na política educacional do ensino secundário no Brasil (1928-1942). 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

VARGAS, C. A. **O programa Profuncionário e a valorização e profissionalização dos/as servidores da educação básica.** 2015. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

VIEIRA, J. D. Funcionários da educação: o caso do Brasil é singular. **Retratos da Escola,** Brasília, v. 3, n. 5, p. 325-338, jul./dez. 2009. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/26. Acesso em: 20 out. 2020.

VIEIRA, J. D. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE. *In:* OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: https://gestrado.net.br/verbetes/confederacao-nacional-dos-trabalhadores-em-educacao-cnte/. Acesso em: 13 jan. 2020.

VIEIRA, J. D. Direito à educação e valorização profissional: o papel do Estado e da sociedade. **Retratos da Escola,** Brasília, v. 10, n. 18, p. 25-35, jan./jun. 2016. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/648/670. Acesso em: 17 mar. 2021.

VIEIRA, C. E. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 19-34, jul./set. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00019.pdf. Acesso em: 14 out. 2019.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. **História da profissão docente no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

XIMENES, S.; MOURA, F. *Homeschooling* prova que Bolsonaro tem projeto para a educação. **UOL,** São Paulo, 31 maio 2021. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/colunas/coluna-entendendo-bolsonaro/2021/05/31/homeschooling-prova-que-bolsonaro-tem-projeto-para-a-educacao.htm. Acesso em: 22 jun. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NO REPOSITÓRIO DO BANCO DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD

Descritores: "Políticas de formação dos funcionários de escola" AND "Formação dos funcionários da educação" AND "Profuncionário"					
Nº.	**Título da pesquisa**	**Autor**	**Instituição/ Programa/ Ano**	**Palavras-chave**	**Objetivo da investigação**
1	A formação da equipe de apoio à educação na unidade escolar	Cátia Cristina da Mota Martins de Souza	PUC-SP Mestrado em Educação 2019	Formação; educação pública; andragogia.	Identificar as contribuições da formação para o desempenho da EAE e do processo educativo.
2	A [trans] formação dos funcionários da educação básica em educadores e cogestores escolares	Ana Lúcia dos Santos	UFSM Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede 2019	Programa Profuncionário; tecnologias educacionais em rede; educação básica; formação inicial e continuada.	Investigar se ocorre mudança de ação dos estudantes de um curso da educação a distância (EaD) no âmbito do Programa Profuncionário.
3	Um olhar sobre a formação de trabalhadores em educação: avaliação do Programa Profuncionário no IFCE	Hobson Almeida Cruz	UFC Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas 2018	Avaliação; educação profissional; funcionários escolares; ensino técnico nível médio; secretaria escolar.	Avaliar o processo de materialização do Profuncionário no IFCE.
4	Significações de funcionários da educação sobre a sua formação por meio do Profuncionário: o impacto em sua atividade profissional	Ana Paula Barbosa	PUC-SP Mestrado em Psicologia da Educação 2018	Funcionários da educação; Profuncionário; formação; sentidos e significados.	Apreender as significações de funcionários da educação da escola básica pública sobre a formação no curso de Secretaria Escolar do Profuncionário, formados no IFSP, câmpus São Paulo.
5	Funcionários das escolas públicas: história, legislação e luta sindical	Everton Josimar de Oliveira	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel Mestrado em Educação 2017	Trabalhadores em Educação; história da educação; legislação educacional; luta sindical; funcionários.	O objetivo é analisar a constituição histórica, a presença nas escolas e as funções desempenhadas pelos funcionários da educação básica, com fundamentos nos aspectos históricos, legais e políticos.

6	Política educacional e processo formativo: a construção da identidade profissional do funcionário da educação básica	Leandro Aparecido de Souza	Universidade Estadual Paulista (UNESP) Mestrado em Educação 2017	Funcionário da educação; identidade profissional; processo formativo; política educacional; ciclo de políticas.	Compreender como se processa a construção da identidade profissional dos funcionários da educação básica, identificando sua relação com a escola e a educação nacional.
7	Estudo dos egressos do programa de formação profissionalizante dos funcionários da educação básica, na modalidade a distância - Profuncionário, no estado do Ceará	Jordana Torres Costa	UFC Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior 2017	Educação profissionalizante; egressos; funcionários da educação; Profuncionário.	Avaliar, a partir da percepção dos egressos, a contribuição do Profuncionário.
8	Programa Profuncionário: repercussões nas trajetórias profissionais de egressos	Michele Roos Marchesan	Universidade Vale do Taquari – Univates Mestrado em Ensino 2017	Profuncionário; técnico em multimeios didáticos; ensino e formação dos profissionais da educação; identidade profissional.	Propor uma reflexão acerca das repercussões do Profuncionário nas trajetórias de profissionais da educação, egressas do curso Técnico em Multimeios Didáticos no IFSul – câmpus Lajeado RS/BRA.
9	Formação dos profissionais da limpeza na perspectiva freireana: a (in)visibilidade dos educadores não docentes	Vanessa Barbato Rodrigues	PUC-SP Mestrado em Educação 2017	Paulo Freire; educadores não docentes; formação permanente; (in)visibilidade dos profissionais da limpeza.	Analisar quais elementos da pedagogia de Paulo Freire podem contribuir para a construção de um caminho investigativo e formativo, que possibilite a profissionais não docentes se assumirem como educadores na escola, saindo da condição de meros coadjuvantes do processo educativo.
10	O trabalho como fundamento da condição de educador do funcionário de escola em Sergipe	Alexis Magnum Azevedo de Jesus	Universidade Federal de Sergipe Mestrado em Educação 2016	Funcionário de escola; trabalho; educador; marxismo; educação.	Analisar a realidade do trabalho do funcionário de escola da rede estadual de Sergipe e como essa materialidade interfere na sua condição de educador.
11	O Programa Profuncionário e a valorização e profissionalização	Claudia Amélia Vargas	PUC-GO Mestrado em Educação	Profissionais não docentes; Profuncionário; Política de Formação	Analisar as políticas públicas educacionais voltadas para os-as profissionais não

	dos(as) servidores(as) não docentes da educação básica		2015	e Valorização Profissional; Políticas Públicas Educacionais; Gênero.	docentes da educação básica, e a implantação do Profuncionário como política de formação e valorização profissional.
12	A implementação do programa nacional de valorização dos trabalhadores em educação – profuncionário no Paraná	Jociane Martins Pedroso	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Mestrado em Educação 2015	Formação do trabalhador; Profuncionário; Funcionários de escola; Rede Estadual de Ensino do Paraná.	Analisar a relação entre o Profuncionário e os conceitos requeridos para a formação do trabalhador a partir da década de 1990.
13	Formação em serviço do pessoal não docente proposta no Projeto Político Pedagógico de creches municipais	Edneia Regina Burger	PUC-SP Mestrado em Educação 2014	Pessoal não docente; Formação; Creche; Projeto Político Pedagógico.	Identificar se o Projeto Político Pedagógico de creches apresenta propostas de ações formativas que tenham como finalidade a atuação consciente do pessoal não docente, analisando a intencionalidade dessas propostas quando anunciadas, bem como o papel do gestor escolar diante daquilo que está posto.
14	A identidade profissional pela tessitura do discurso de funcionários/as da Escola Pública Estadual no Programa Profuncionário	Cláudia Simone Carneiro Lopes	Universidade Federal do Maranhão Mestrado Interdisciplinar Cultura e Sociedade 2014	Funcionários de escola; identidade; profuncionário; memória; educação básica.	Analisar a identidade profissional de funcionários de escolas da educação básica por meio dos discursos oficiais e dos discursos produzidos em seu programa de formação, Profuncionário.
15	Marcas da escrita virtual em fotolog: (des) identidade, (dis) curso e memória	Maria Aparecida da Silva Santandel	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul Mestrado em Letras 2012	Identidade; língua; capacitação; Profuncionário.	Estudar a construção identitária dos cursistas do Profuncionário, implantado pelo MEC e pela Secretaria de Estado de Educação, oferecido na Escola Estadual Afonso Pena, no município de Três Lagoas (MS), entre 2007 e 2010.
16	Os funcionários da educação : da Constituição da Identidade à ação como co-gestores de escola	Francisco das Chagas Firmino do Nascimento	Universidade de Brasília Mestrado em Educação 2006	Políticas educacionais; gestão da educação básica; gestão democrática; funcionários da educação.	Analisar a participação dos funcionários da educação nos processos de gestão na escola.

17	A dimensão educativa do trabalho dos funcionários da educação na perspectiva do projeto político-pedagógico da escola pública : limites e possibilidades	Maria Madselva Ferreira Feirges	Universidade Federal do Paraná Mestrado em Educação 2003	Projeto político-pedagógico. Precarização das condições de trabalho. Participação. Gestão democrática.	Abordar os limites e as possibilidades de participação dos funcionários das escolas estaduais na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico enquanto identidade da escola pública.

Fonte: Elaboração própria (2021), com base no Banco Digital de Teses e Dissertações.

APÊNDICE B

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NO REPOSITÓRIO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES

Descritores: "Políticas de formação dos funcionários de escola" AND "Formação dos funcionários da educação" AND "Profuncionário"					
Nº.	**Título da pesquisa**	**Autor**	**Instituição/ Programa/ Ano**	**Palavras-chave**	**Objeto de investigação**
1	Trabalhadores da educação básica: políticas de formação e (in)visibilidade no espaço escolar	Ruth Aparecida Viana da Silva	PUC-GO Doutorado em Educação 2021	Políticas Educacionais. Trabalho e Educação. Trabalhadores em Educação. Funcionários de Escola. Políticas de Formação e Valorização.	Compreender e analisar quais concepções de trabalho e educação estão em disputa no percurso da consolidação das políticas de formação dos trabalhadores da educação básica – funcionários de escola.
2	Funcionários de escola: trajetórias e expectativas na construção de uma identidade profissional	Sara Rimena de Avila Penteado	USININOS Mestrado em Educação 2019	Funcionário de escola; gestão educacional; formação continuada; profuncionário.	Abordar a construção da identidade profissional, a trajetória e as expectativas de funcionários. Evidenciar a necessidade de fortalecer a identidade profissional dos funcionários e construir uma proposta de formação continuada.
3	Funcionários de escola: um novo sujeito na disputa pelas políticas educacionais	Vinícius Prado Alves	UFPR Mestrado em Educação 2018	Políticas educacionais; funcionários de escola; sindicalismo; sujeito coletivo.	Compreender como os funcionários de escola se constituem como um sujeito coletivo e se colocam na disputa política, interferindo nas decisões do Estado no que diz respeito às Políticas Educacionais.
4	Profuncionário: fundamentos, princípios e propósitos da formação de profissionais não docentes da Educação Básica	Salatiel Braga Trajano Júnior	UFAL Mestrado em Educação 2018	Política educacional; ideologia; Profuncionário; organismos internacionais.	Analisar as concepções, princípios e estratégias metodológicas do Projeto Político Pedagógico do Profuncionário, a partir da análise dos três cadernos do Núcleo de Formação Pedagógica, a fim de identificar as relações e influências conceituais e ideológicas dos organismos internacionais.

5	Representações sociais dos egressos do curso técnico em multimeios didáticos sobre a construção de sua identidade: transformação da atuação profissional e qualidade de vida	Amanda Seixas Murta	UFVJM Mestrado Profissional Interdisciplinar em Saúde, Sociedade e Ambiente 2018	Discurso do sujeito coletivo; Profuncionário; representação social.	Analisar a representação social que os profissionais da educação têm sobre sua identidade profissional, após a formação em serviço no CTMD, ofertado pelo IF Norte de Minas Gerais, bem como compreender o processo de construção identitária como estrutura de empoderamento e ainda averiguar a percepção de melhoria da qualidade laboral e de vida com o processo de capacitação.
6	Políticas de educação profissional a distância no IFSP: uma análise do Profuncionário a partir da Teoria do Agir Comunicativo	Soraya Menezes de Queiroz	Centro Estadual de Educação Tecnológica Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional 2018	Ed. profissional e tecnológica; EaD; política educacional; gestão social; teoria do agir comunicativo.	Identificar que tipo de racionalidade (instrumental ou emancipatória) prevalece nas políticas e nas concepções pedagógicas de Educação a Distância do IFSP.
7	O programa nacional de valorização dos trabalhadores da educação – Profuncionário no IFBA	Maria Isabel Nascimento Lopes Ferreira	Universidade do Estado da Bahia Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação 2017	Educação profissional e tecnológica; Profuncionário; profissionais da educação não docentes; formação em serviço; IFBA.	Analisar a implantação do Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores da Educação – Profuncionário – no Instituto Federal da Bahia – IFBA.
8	Reconstrução da identidade profissional de trabalhadoras em alimentação escolar que concluíram o curso do Profuncionário: formação e experiência em situação de trabalho	Dante Diniz Bessa	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Doutorado em Educação 2017	Funcionários de escola; identidade profissional; formação; atividade; experiência.	O objetivo é registrar a experiência histórica do Profuncionário que envolve o processo de profissionalização da categoria.

9	História da educação brasileira e seus personagens invisíveis – práticas sindicais e políticas do sindicato dos funcionários e servidores da educação do estado de São Paulo – AFUSE (1978-1992).	Miriam Maria Bernardi Miguel	Universidade Nove de Julho – UNINOVE Doutorado em Educação 2016	AFUSE; Associativismo; Sindicalismo; História da Educação Brasileira	Tirar a AFUSE da invisibilidade, localizando-a na história social da educação brasileira.
10	Evasão na EaD: estudo de casos do programa Profuncionário no IF Sul.	Ernesto Monteiro Perez	IF Sul rio-grandense Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia 2016	EaD; evasão; ed. profissional.	Analisar a evasão no Profuncionário, ofertado na modalidade a distância, pelo IFSul.
11	Solidariedade como fundamento ético para a formação do educador ambiental: estudo de caso no curso técnico de infraestrutura escolar no Programa de Educação a Distância – Profuncionário – IFSUL	Luciana Roso de Arrial	FURG Doutorado em Educação Ambiental 2016	Solidariedade; ética; educação a distância; educação ambiental; Profuncionário	Compreender em que medida a solidariedade se constitui em fundamento ético para a formação do educador ambiental em um curso técnico na modalidade a distância à luz do paradigma da complexidade proposto por Edgar Morin.
12	Análise dos motivos que levaram à evasão discente dos cursos Profuncionário do polo sede de Teófilo Otoni/MG, da Rede e-Tec Brasil, do IFNMG	Ana Cláudia Gonçalves de Sá Jardim	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri Mestrado em Gestão de Instituições Educacionais 2015	Ensino; Educação a Distância; evasão escolar; evasão na EaD.	Analisar a evasão dos cursos do Profuncionário, ministrados no Polo Sede de Teófilo Otoni do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, no âmbito da Rede e-Tec Brasil.
13	O trabalho educativo e o profissional de apoio administrativo	Guelda Cristina de Oliveira Andrade	UFMT Mestrado em Educação	Gestão democrática; profissional de AAE; trabalho educativo;	Discutir o papel da universidade e o acesso do profissional de AAE à formação superior.

	educacional de MT: uma demanda para as Universidades Públicas		2015	política de formação superior; valorização profissional	
14	Educadores invisíveis: a ação educativa dos não-docentes na escola	Leandro Antonio Scapini	PUC-PR Mestrado em Educação 2014	Não-docente; ação educativa; educador; invisibilidade; reconhecimento	Analisar o profissional não-docente como educador, como é exercida sua função educativa no contexto escolar.
15	Representações dos trabalhadores não docentes no cotidiano escolar	Diogo Lopes da Silva	UNIFESP Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência 2014	Trabalhadores não docentes; representações sócias; educação básica; sociologia da educação	Mapear e compreender as representações dos trabalhadores não docentes a respeito do trabalho que realizam e das relações estabelecidas no contexto escolar.
16	Funcionários e funcionárias não-docentes das escolas públicas: a favor da inclusão de novos educadores e educadoras	Carlos Augusto Alves Duarte	UFF Mestrado em Educação 2000	Dissertação não disponível online, pois é anterior à Plataforma Sucupira.	

Fonte: Elaboração própria (2021), com base no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES.

APÊNDICE C

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NO GOOGLE ACADÊMICO

Descritores: "Formação dos funcionários da educação" AND "funcionários de escolas" AND "profuncionário"					
Título do artigo	**Autor**	**Periódico/ Evento Ano**	**Instituição**	**Palavras-chave**	**Resumo**
Dimensionamento do quadro de funcionários das escolas de educação básica no Brasil	Lúcia Maria de Assis	RBPAE (2019)	Anpae	Funcionários de escola; Profissionais da educação; Indicadores educacionais; Valorização dos profissionais da educação; Educação Básica	O artigo apresenta lacunas nas políticas educacionais quanto aos funcionários de escola, reforçadas pela ausência de dados sobre esses profissionais no questionário específico do Censo da Educação Básica (CEB).
O Profuncionário: resgate histórico e princípios legais integrantes de um processo de valorização dos profissionais da educação	Ana Luísa Fonseca, Ilane Ferreira Cavalcante	IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional: a produção do conhecimento em Educação Profissional (2017)	IFRN	Profissionais da educação; Profuncionário; IFRN.	O artigo faz um breve apanhado histórico da luta dos profissionais de educação e de suas conquistas obtidas, mais especificamente seu enquadramento na 21ª Área Profissional e a criação do Programa Profuncionário.
Evasão na EaD: dados do programa profuncionário – fatores internos à instituição	Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas, Ernesto Monteiro Perez	XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE (2017)	PUC – PR	EaD; evasão; educação profissional.	O objetivo é apresentar os dados e identificar os fatores que contribuíram para a evasão no curso profuncionário.
A evasão na educação a distância: analisando a realidade do curso técnico em	Ana Luiza Nobre, Janete Otte	Revista Thema (2017)	IFSul	EaD; profuncionário; evasão.	Busca investigar as causas da evasão escolar na Educação a Distância. A

alimentação escolar do programa profuncionário					título de estudo de caso focamos no curso Técnico em Alimentação Escolar do Profuncionário, do Instituto Federal Sul-rio-grandense, no campus Pelotas.
História oral e os trabalhadores da educação: narrativas do cotidiano escolar	Marco Alexandre Nonato Cavalcanti	XXIX Simpósio Nacional de História (2017)	UNB	-	A utilização da história oral junto aos funcionários da educação permite a maior coesão entre equipe diretiva e equipe de apoio e promove uma reflexão crítica da escola trazendo informações não apenas sobre o ofício de cada um, mas sobre educação de forma geral, numa linguagem acessível.
Avaliação na modalidade EaD: análise da prática do curso Profuncionário - Secretaria Escolar	Rosimeire Castro Guimarães, Silvânia Soares Santos Brandão	Tics & EaD em Foco (2017)	UEMA	EaD; análise da prática; Profuncionário.	Estudo sobre a avaliação da aprendizagem na EaD para gerar referenciais de qualidade.
Evasão discente nos cursos Profuncionário do Polo Sede de Teófilo Otoni/MG, da rede e-Tec Brasil, do IFNMG	Amédis Germano dos Santos, Ana Cláudia Gonçalves de Sá Jardim, Cristhiane Rodrigues Soares Leão	Revista Científica Vozes dos Vales (2016)	UFVJM	Ensino; Educação a Distância; evasão escolar; evasão na EaD.	Analisar a evasão dos cursos a distância do Profuncionário, ministrados no Polo Sede de Teófilo Otoni do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, no âmbito da Rede e-Tec Brasil.
A hegemonia da figura feminina na	Magna Cecilia	9º Encontro Nacional de	Universida de	Profuncionário; administración;	O objetivo é enfatizar o

gestão do profuncionário: um estudo do ambiente educacional na ead do IFS (2012/2013).	Sobral Silva, Emerson dos Santos Lima, Joelson Miguel Rodrigues	Formação de Professores ENFOPE – (2016)	Tiradentes-SE	mujer; educación; Instituto Federal de Sergipe.	fenômeno crescente da predominância de mulheres ocupando cargos na gestão e administração de instituições educacionais, situação que contribui para a quebra do paradigma da mulher apenas na função de educadora.
Servidores municipais, Profuncionário e EaD: uma nova realidade de práticas de ensino e aprendizagem no IFS	Magna Cecilia Sobral Silva1	II Encontro Científico Multidisciplinar (2016)	Faculdade Amadeus (FAMA – SE)	Ensino a distância; IFS; qualificação; Profuncionário.	Objetiva dar visibilidade ao Profuncionário, ofertado no IFS.
Profuncionário: a formação do profissional da escola - da proposição à implantação	Leandro Aparecido de Souza	XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE (2015)	PUC – PR	Políticas educacionais; capacitação; Profuncionário.	O objetivo é caracterizar o perfil profissional dos funcionários de escolas, levantando seus conhecimentos, expectativas e opiniões sobre a política que os circunda, contribuindo para os avanços nas discussões e acompanhamen-tos das políticas públicas.
Profuncionário: modos de pensar a conquista do direito à formação do técnico em educação	Angélica Inês Miotto	XXX Congreso Alas Costa Rica (2015)	Faculdade de Ciências Sociais UDELAR– Uruguai Associação Latinoame-ricana de Sociologia	Políticas educacionais; formação; profissionais da educação.	Objetiva analisar a profissionaliza-ção do Técnico em Educação a partir do Profuncionário, no Distrito Federal por iniciativa da Escola de Aperfeiçoamen-to dos Profissionais da

					Educação (EAPE), da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros	Priscila Benitez e Camila Domenico	Psicologia: Ciência e Profissão (2015)	UFSCar	Agentes educacionais; inclusão escolar; inclusão educacional; práticas inclusivas.	Tem o objetivo de mapear os estudos em periódicos nacionais Qualis A1 e A2 que investigam a atuação dos agentes e suas principais contribuições.
Produção de material didático online para cursos técnicos do programa Profuncionário	Paula Graciano Pereira, Antonio Borges Júnior, Sérgio Silva Filgueira, Lorena Ribeiro Melo	ABED 2014	Goiânia	Material didático; equipe multidisciplinar; ensino técnico; Profuncionário	O artigo apresenta o trabalho da Equipe Multidisciplinar na produção de material didático para cursos a distância do Profuncionário, no IFG.
Agentes educacionais: desenvolvimento profissional e atuação na educação integral	Afife Maria dos Santos Mendes, Maria Onide Ballan Sardinha	XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE (2013)	PUC – PR	Profissionalização; funcionários; educação em tempo integral.	Identificar as diversas funções na escola, discutir o funcionamento da formação inicial e continuada e traçar o panorama histórico do Profuncionário.
A escola e seus atores: os funcionários de escola	Francisco Angst	VII Simpósio Iberoamericano em comércio internacional, desenvolvimento e integração (2007)	UFFS	Educação; atores; funcionários de escola; reconhecimento.	Busca-se despertar para a sociedade a importância dos funcionários de escola para o serviço público.

Fonte: Elaboração própria (2021).

APÊNDICE D

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA – ARTIGOS NA REVISTA RETRATOS DA ESCOLA

Dossiê: Funcionário de escola: identidade e profissionalização, v. 3, nº 5, jul./dez., 2009	
Título do artigo	**Autor**
Funcionários da educação: o caso do Brasil é singular?	Juçara M. Dutra Vieira
História e construção da identidade: compromissos e expectativas	João Antonio Cabral de Monlevade
Defe, 15 anos de luta e história: o que seria da educação sem ele?	José Carlos Bueno do Prado João Alexandrino de Oliveira Marcelo Chagas
Diretrizes de Carreira e Área 21: história e perspectivas	Maria Izabel Azevedo Noronha
Da escola ao espaço educativo: o novo sentido pedagógico	Francisco das Chagas Firmino do Nascimento
O chão da escola: construção e afirmação da identidade	Maria Teresa Leitão de Melo
A carreira e a gestão da escola: valorização e democracia	José Valdivino de Moraes
Funcionário de escola: indicadores e desafios	Luiz Fernandes Dourado Karine Nunes de Moraes
Funcionários da educação pública: a concepção dos municípios	Flávia Obino Corrêa Werle Alenis Cleusa de Andrade Carlos Evandro Schneider
Projeto Arara Azul: pioneiro na construção da identidade	Guelda Cristina de Oliveira Andrade Jocilene Barboza dos Santos
Tutoria no curso de formação: uma experiência concreta	Maria Lúcia Gomes Meireles Maria Aparecida Moreira Iraci Balbina Gonçalves Silva
Profuncionário: vozes da profissionalização	Anna Maria Salustiano Jarbas Correia da Silva Maria Eliane de Lima Carvalho Ivone Deolinda de Vasconcelos
Dossiê: Condições de trabalho e saúde dos profissionais da Educação, v. 6, nº 11, jul./dez., 2012	
Terceirização e adoecimento dos funcionários da escola	Catarina Almeida Santos Edmilson Ramos Carmargos
Dossiê: Valorização profissional: piso salarial e carreira, v. 10, nº 18, jan./jun., 2016	
Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia	Luiz Fernandes Dourado
A carreira dos funcionários da educação: a concepção de formação do Profuncionário	Dante Diniz Bessa
Profuncionário no Paraná: conquistas e perspectivas	José Valdivino de Moraes
Dossiê: Privatização da e na educação: projetos societários em disputa, v. 11, nº 21, jul./dez., 2017	
Funcionários administrativos: um balanço crítico na Educação Básica	Lucia Maria de Assis

Fonte: Elaboração própria (2021), com base em Retratos da Escola.

APÊNDICE E

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NO REPOSITÓRIO PORTAL DE TESES DA ESPANHA – DIALNET

Descritores: "Políticas de formação dos funcionários de escola" AND "Formação dos funcionários da educação" AND "Profuncionário"		
Título	**Autor**	**Periódico**
Comunidades de práticas baseadas na web: um estudo de caso no programa profuncionário.	Jocelma Almeida Rios Leonardo Rangel dos Reis Claudio Reynaldo Barbosa de Souza	Revista de Comunicación, nº 14, 2018, p. 103-123.
PROFUNCIONÁRIO: uma política eficaz de profissionalização dos funcionários de escola	Luciane da Silveira Brum Lu Jonathan Donato Pippi Pippi Ana dos Santos	Redes.com: Revistas de Estudios para el desarrollo social de la comunicación, nº 15, 2017, p. 322-350.
Evasão em cursos técnicos a distância: uma investigação no Programa Profuncionário	Marize Lyra Silva Passos Mariana Biancucci Apolinário Barbosa Luciane Ferreira Lacerda	Revista EDaPECI, vol. 20, nº 1, 2020, p. 55-65.
O Programa Profuncionário e a Valorização do Papel dos Trabalhadores da Educação: análise dos percursos formativos no polo Sobradinho	Angélica Inês Miotto Bianca Regina de Lima Salomão	Avances em Democracia y Liderazgo Distribuido em Educación: actas de II Congreso Internacional de LIderazgo y Mejora de la Educación, 2018, p. 228-230.

Fonte: Elaboração própria (2021), com base no Portal de Teses da Espanha – DIALNET.

APÊNDICE F

Tabela 3 - Descrição dos PEEs em relação ao PNE 2014-2024

TEMÁTICA E NÚMERO DE ESTRATÉGIAS EM CADA META DO PNE 2014-2024																					
Metas		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	
Tema		EI	EF	EM	EE	ALF	TI	QEB	EMP	EA	EJA	EPT	ES	QES	PG	FNS	FCPG	ER	PC	GD	IP
Nº de estratégias		17	13	14	19	7	9	36	6	12	11	14	21	9	15	13	6	4	8	8	12
PEE		**TEMÁTICA E NÚMERO DE ESTRATÉGIAS EM CADA META DOS PEE**																			
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**
AC	Tema	EI	EF	EM	EE	ALF	TI	QEB	EMP	EA	EJA	EBPR	EBPI	EPT	FNS	ES	PG	PC	GD	IP	-
	Nº de estratégias	10	32	10	22	10	7	19	10	18	8	28	30	11	8	5	8	8	7	13	-
AL	Tema	EI	EF	EM	EE	ALF	TI	QEB	EMP	EA	EJA	EPT	ES	QES	PG	FNS	FCPG	ER	PC	GD	IP
	Nº de estratégias	23	20	20	32	12	15	52	11	11	15	9	24	12	14	12	9	6	13	14	25
AP	Tema	EI	ALF	EF	EM	EE	TI	DIS	EPT	EJA	EA	EMP	QEB	DCI	ARP	ES	QES	PG	FIC	FNS	FCPG
	Nº de estratégias	19	11	16	13	21	10	3	23	11	15	8	42	4	3	18	8	8	14	12	6
AM	Tema	EI	EF	EM	EE	ALF	TI	QEB	EMP	EA	EJA	EPT	ES	QES	PG	FNS	FCPG	ER	PC	GD	IP
	Nº de estratégias	18	17	18	20	7	9	30	8	31	11	13	16	12	21	10	12	8	14	12	6
BA	Tema	EI	EF	EM	EE	ALF	TI	QEB	EMP	EA	EJA	EPT	ES	QES	PG	FNS	FCPG	VD	PC	GD	IP
	Nº de estratégias	22	21	23	18	9	9	15	13	12	5	18	14	9	9	1	4	5	5	8	11
CE	Tema	EI	EF	EM	EE	ALF	TI	QEB	EMP	EA	EJA	EPT	ES	QES	PG	FNS	FCPG	ER	PC	GD	IP
	Nº de estratégias	24	24	32	23	8	12	51	10	13	14	14	17	8	10	17	13	10	8	19	15
DF	Tema	EI	EF	EM	EE	ALF	TI	QEB	EBDPP	EJA	EP	EPT	ES	QES	PG	FNS	FCPG	ER	PC	GD	IP
	Nº de estratégias	28	54	31	30	13	15	29	41	19	23	17	10	7	6	12	8	2	7	4	13
ES	Tema	EI	EF	EM	EE	ALF	TI	QEB	EMP	EA	EJA	EPT	ES	QES	PG	FNS	FCPG	ER	PC	GD	IP
	Nº de estratégias	17	15	16	22	8	9	41	10	15	16	20	21	6	17	12	6	6	6	10	15
GO	Tema	EI	EF	TI	QEB	EM	EMP	EA	EJA	EBDP	EPT	EE	PAI	ES	QES	SEES	FNS	PG	ER	PC	GD
	Nº de estratégias	19	18	6	16	26	22	16	9	14	24	6	7	9	7	11	16	7	5	8	9
MA	Tema	EI	EF	EM	EE	ALF	TI	DTS	QEB	EMP	EA	EJA	EPT	ES	QES	PG	FNS	FCPG	VD	PC	GD
	Nº de estratégias	23	30	10	27	10	14	21	36	11	20	14	11	12	3	7	15	7	7	9	17
MT	Tema	SUE	QEB	IP	PC	FNS	EI	EI	EF	EM	EPT	EJA	EC	EI	EE	EDP	TI	ES	-	-	-
	Nº de estratégias	1	35	11	18	22	10	10	6	12	13	22	7	15	18	7	7	16	-	-	-
MS	Tema	EI	EF	EM	EE	ALF	TI	QEB	EMP	EA	EJA	EPT	ES	QES	PG	FNS	FCPG	ER	PC	GD	IP
	Nº de estratégias	25	15	23	29	14	8	50	8	21	11	10	25	12	21	16	14	4	16	15	29
MG	Tema	EI	EF	EM	EE	ALF	TI	QEB	EMP	EA	EJA	EPT	ES	QES	PG	FNS	FCPG	ER	PC	GD	IP
	Nº de estratégias	19	14	15	19	7	11	36	6	11	13	14	19	7	14	13	7	3	7	8	6
PA	Tema	EI	EF	EM	EE	ALF	TI	QEB	EMP	EA	EJA	EPT	ES	QES	PG	FNS	FCPG	ER	PC	GD	IP
	Nº de estratégias	12	17	24	31	111	10	53	13	18	11	12	14	10	12	17	11	4	6	13	13
PB	Tema	EI	EF	ALF	EM	TI	EPT	EE	EJA	EA	EJA	EC	EaD	EDH	ERER	EI	EQ	EC	PEA	QEB	ES
	Nº de estratégias	18	14	4	16	6	12	10	6	10	7	24	5	5	8	14	11	10	4	30	15
PR	Tema	EI	EF	EM	EE	ALF	TI	QEB	EMP	EA	EJA	EPT	ES	QES	PG	FNS	FCPG	ER	PC	GD	IP

	Nº de estratégias	16	29	28	33	5	13	44	6	16	7	14	22	7	11	15	14	5	3	16	9
PE	Tema	EI	EF	EM	EE	ALF	TI	QEB	EMP	EA	EJA	EPT	ES	QES	PG	FNS	FCPG	ER	PC	GD	IP
	Nº de estratégias	22	14	11	21	7	12	32	36	25	18	27	17	9	14	19	30	9	15	14	7
PI	Tema	EI	EF	EM	EE	ALF	TI	QEB	EMP	EA	EJA	EPT	ES	QES	PG	FNS	FCPG	ER	PC	GD	IP
	Nº de estratégias	26	28	27	45	15	15	26	18	11	15	34	25	10	14	15	9	4	10	25	34
RJ	Tema	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Nº de estratégias	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RN	Tema	EI	EF	EM	EE	EMP	EA	ALF	TI	QEB	EJA	EPT	ES	QES	PG	FNS	FCPG	ER	PC	GD	IP
	Nº de estratégias	9	4	12	14	9	6	6	9	30	15	14	10	10	18	17	9	6	18	16	29
RS	Tema	EI	EF	EM	EE	ALF	TI	QEB	EMP	EA	EJA	EPT	ES	QES	PG	FNS	FCPG	ER	PC	GD	IP
	Nº de estratégias	41	40	32	42	15	19	34	39	15	22	20	32	7	12	19	15	-	10	26	19
RO	Tema	EI	EF	EM	EE	ALF	TI	DTS	QEB	EMP	EA	EJA	EJA	EPT	ES	FNS	FCPG	ER	PC	GD	IP
	Nº de estratégias	19	29	22	24	8	16	17	26	25	22	15	16	23	4	10	11	19	14	14	10
RR	Tema	EI	EF	EM	EE	ALF	TI	QEB	EMP	EA	EJA	EPT	ES	QES	PG	FNS	FCPG	ER	PC	GD	IP
	Nº de estratégias	22	40	25	22	36	34	26	43	44	14	48	57	-	-	-	-	-	-	-	-
SC	Tema	EI	EF	EM	EE	ALF	TI	QEB	EMP	EA	EJA	EPT	ES	QES	PG	FNS	FCPG	PC	GD	IP	-
	Nº de estratégias	20	24	15	22	11	10	44	11	13	14	14	16	7	11	20	7	13	20	20	-
SP	Tema	EI	EF	EM	EE	ALF	TI	QEB	EMP	EA	EJA	EPT	ES	QES	PG	FNS	FCPG	ER	PC	GD	IP
	Nº de estratégias	21	13	11	10	8	12	37	6	18	8	9	20	7	8	8	5	10	20	10	8
SE	Tema	EI	EF	EM	EE	ALF	TI	QEB	EMP	EA	EJA	EPT	ES	QES	PG	FNS	FCPG	ER	PC	GD	IP
	Nº de estratégias	12	15	18	17	7	9	35	14	12	12	14	20	6	9	14	11	6	4	9	13
TO	Tema	EI	ALF	EF	EM	TI	EE	EMP	EA	EJA	EJA	EA	EDH	EI	ERER	EPT	ES	QES	PG	FNS	FC
	Nº de estratégias	14	5	8	12	7	21	6	13	9	10	9	5	13	8	15	15	7	9	14	21

Fonte: Elaboração própria (2021), com base nos PEEs.

	Dimensão 1 (Metas 1, 2, 3, 4, 5, 6)
	Dimensão 2 (Metas 1, 2, 3)
	Dimensão 3 (Metas 1, 2)
	Dimensão 4 (Metas 1, 2, 3)
	Dimensão 5 (Metas 1, 2, 3, 4)
	Dimensão 6 (Meta 1)
	Dimensão 7 (Meta 1)
	Dimensão 8 (Meta 1)

Legenda:

EI – Educação Infantil (Meta 1/PNE)
EF – Ensino Fundamental (Meta 2/PNE)
EM – Ensino Médio (Meta 3/PNE)
EE – Educação Especial (Meta 4/PNE)
ALF – Alfabetização de crianças (Meta 5/PNE)
TI – Tempo Integral (Meta 6/PNE)
QEB– Qualidade da Educação Básica (Meta 7/PNE)
EMP – Escolaridade Média da População de 18 a 29 anos (Meta 8/PNE)
EA – Erradicação do analfabetismo/Alf. da pop. 15 ou mais (Meta 9/PNE)
EJA – Educação de Jovens e Adultos (Meta 10/PNE)
EPT – Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Meta 11/PNE)
ES – Educação Superior (Meta 12)
QES – Qualidade da Educação Superior (Meta 13/PNE)
PG – Pós-graduação (Meta 14/PNE)
FNS – Formação em Nível Superior (Meta 15/PNE)
FCPG - (Formação Continuada em Pós-Graduação (Meta 16/PNE)
ER – Equiparação de rendimento (Meta 17/PNE)
PC – Plano de carreira (Meta 18/PNE)
GD – Gestão Democrática (Meta 19/PNE)
IP – Investimento Público (Meta 20/PNE)
EI – Educação Indígena
EaD – Educação a Distância
EBPR – Educação Básica para População Rural
EBPI – Educação Básica para População Indígena
DIS – Distorção Idade-Série
DCI – Diretrizes Curriculares na perspectiva Inter/Transdisciplinar
ARP – Ampliação da Rede Pública
FIC – Formação Inicial e Continuada
AP – Acompanhamento do PEE
C – Conectividade (à internet)
VD – Valorização Docente
EIQC – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
EBDP – Educação Básica para diferentes populações (campo, negra, indígena, cigana)
EP – Educação Prisional
AEMS – Atendimento Escolar para adolescentes que cumprem Medida Socioeducativa
PAI – Política de Articulação Intersetorial para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação
SEES – Sistema Estadual de Educação Superior
DTS – Diversidade e Temas Sociais
SUE – Sistema Único de Ensino
EDH – Educação em Direitos Humanos
ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais
EQ – Educação Quilombola
EC – Educação Cigana
PEA – Política de Educação Ambiental
FQ – Formação do Quadro do Magistério, Quadro de Apoio Escolar e de Suporte Escolar
FC – Formação Continuada

Quadro 32 - Planos Estaduais de Educação com mais de 20 metas

Estado	Meta 21	Meta 22	Meta 23	Meta 24	Meta 25	Meta 26	Meta 27	Meta 28
AP	EaD	ER	PC	IP	GD	AP	-	-
AM	EI	C	-	-	-	-	-	-
CE	EIQC	-	-	-	-	-	-	-
DF	AEMS	-	-	-	-	-	-	-
GO	IP	-	-	-	-	-	-	-
MA	IP	QEB	-	-	-	-	-	-
PB	QES	PG	FNS	FCPG	ER	PC	GD	IP
RN	EDH	-	-	-	-	-	-	-
SP	FQ	-	-	-	-	-	-	-
TO	PC	GD	QEB	IP	-	-	-	-

Fonte: Elaboração própria (2021), com base nos PEEs.

APÊNDICE G

Questionário para ex-representantes do Conselho Nacional de Educação:

1. Cargo(s) desempenhado(s) no Conselho Nacional de Educação e período de atuação no cargo (data de início e fim):

2. Qual a importância do Conselho Nacional de Educação?

3. Comente as atividades desenvolvidas relativas à valorização dos profissionais, especialmente, à política de formação para os funcionários da educação, durante o tempo de sua permanência no(s) cargo(s) ocupados no CNE:

4. Quais ações podem ser destacadas durante o seu período de atuação?

5. Quais os desafios enfrentados quando esteve no CNE em relação à política nacional de formação para os funcionários da educação?

6. Como avalia o papel do CNE no sentido de aprovar esforços propositivos para a construção de uma política nacional de formação para os funcionários da educação?

7. Quais esforços propositivos para a construção de uma política nacional de formação para os funcionários da educação você destaca?

8. Quais ações do CNE foram empreendidas para instaurar um diálogo efetivo, articulado e solidário com os sistemas de ensino, em regime de colaboração e de cooperação, no que diz respeito à proposição e materialização da política de formação dos funcionários da educação?

9. Como avalia a atuação do CNE após a revogação da nomeação dos conselheiros indicados pela ex-presidenta Dilma Rousseff?

10. Gostaria de acrescentar mais alguma informação ou comentário sobre o CNE ou sobre a política nacional de formação para os funcionários da educação?

Questionário para representantes da extinta Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC):

1. Cargo desempenhado na Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC):

2. Tempo de atuação no cargo:
Data de início: ____/____ (mês/ano)
Data de fim: ____/____ (mês/ano)

3. Comente as atividades desenvolvidas relativas à valorização dos profissionais da educação, no tocante à formação dos funcionários da escola durante o tempo de sua permanência no cargo:

4. Qual a importância de uma Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino para a coordenação do trabalho de instituir o Sistema Nacional de Educação?

5. Quais ações podem ser destacadas durante o seu período de atuação?

6. Como a SASE/MEC atuou para estimular a colaboração entre os sistemas de ensino de modo que a política de formação para os funcionários da escola fosse consonante às metas e estratégias do PNE 2014-2024?

7. Como a SASE/MEC atuou no apoio técnico para elaboração ou adequação dos planos de educação no que diz respeito à política de formação para os funcionários da educação?

8. O que a SASE/MEC desenvolveu em relação à política de valorização dos profissionais da educação básica?

9. E, especificamente, sobre a formação para os funcionários da educação em nível superior, quais ações/iniciativas foram delineadas?

10. O que significou a extinção da SASE/MEC?

11. Gostaria de acrescentar mais alguma informação, crítica, sugestão ou comentário sobre as ações da SASE/MEC e, sobretudo, a respeito da política nacional de formação para os funcionários da educação?

Questionário para os profissionais da educação - área sindical:

1. Comente o processo de criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e, especialmente, sobre a estruturação do departamento dos funcionários da educação:

2. Quais legislações você destaca na construção de uma política de formação dos funcionários da educação?

3. Você atuou diretamente em algum movimento de materialização de política de formação para os funcionários da educação? Comente.

4. Sobre o Programa Profuncionário, responda:
a. Comente o programa. O que poderia destacar sobre ele?
b. Tem informação sobre a cobertura do programa?
c. Tem informação sobre quantos não participaram dessa formação?

5. Comente a meta 15 do PNE 2014-2024, no tocante à formação dos funcionários da educação:

6. Sobre as estratégias do PNE no que diz respeito à meta 15 após a aprovação do Plano Nacional de Educação:
a. Foi realizado diagnóstico das necessidades de formação de profissionais não docentes da educação básica?
b. Foi realizado diagnóstico da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas de educação superior existentes para oferta de formação para os funcionários da educação?

7. Tem informação sobre ofertas vigentes de cursos previstos na política de formação de funcionários da educação?
( ) Não.
( ) Sim, em nível médio. Curso: _____
Em quais instituições? _____
( ) Sim, em nível superior. Curso: _____
Em quais instituições? _____

8. Analise os esforços da CNTE ao longo desses quatro anos após a promulgação do PNE 2014-2024 no que diz respeito à materialização da política nacional de formação dos funcionários da educação em nível superior? Comente sobre a *Cartilha dos Funcionários da Educação*:

9. Gostaria de acrescentar mais alguma informação ou comentário sobre a CNTE no que diz respeito à luta política dos funcionários da educação e/ou sobre a política nacional de formação para esses profissionais?

Questionário para representantes de IES ofertantes dos cursos:

1. Nome da instituição onde trabalha?
2. Qual o cargo ocupado na instituição atualmente?
3. Acompanhou a oferta do Programa Profuncionário na sua instituição?
4. Comente sua opinião acerca do referido programa:
5. Comente as iniciativas e o processo para a materialização da oferta do Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho:
6. Como se deu o processo de discussão para sua materialização? Detalhe a participação de sua instituição e as parcerias com outras instituições/entidades:
7. Como e quando foi firmada a parceria?
8. Como surgiu a possibilidade da oferta?
9. Qual a previsão acerca do número de funcionários atendidos em todo o Estado?
10. Quando a primeira oferta será (foi) iniciada?
11. Qual o número de matrículas oferecidas?
12. Quantos serão (foram) matriculados?
13. Quantas turmas participarão (participaram) da oferta?
14. Para quais câmpus foi pensada a oferta da formação?
15. Em quais câmpus foi, de fato, efetivada a oferta da formação?
16. Qual é a previsão de início do curso?
17. O quadro docente já está definido?
18. O curso contemplará disciplinas a distância?
19. Como foi (será) o processo de seleção para os ingressantes do curso?
20. Qual a importância do curso em nível superior para os funcionários da educação?
21. Gostaria de acrescentar mais alguma informação ou comentário sobre a política nacional de formação para os funcionários da educação?

APÊNDICE H

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Convido, você, a preencher este *questionário de pesquisa*, registrando informações e considerações sobre a construção da política de formação para os funcionários de escola, depois do completo e pormenorizado esclarecimento dos detalhes desta pesquisa de Doutorado aqui apresentado. Esclareço que, em caso de recusa na participação, que pode ser manifesta a qualquer momento da pesquisa, você não será penalizado (a). Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável *Rosselini Diniz Barbosa Ribeiro*, via e-mail celiniribeiro@gmail.com e inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62) 99135-2411. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215. Sua participação não resultará em nenhum custo e, portanto, não requer ressarcimentos por parte da pesquisadora responsável.

1. Informações sobre a pesquisa:

O *questionário* faz parte das estratégias da pesquisa intitulada **PNE 2014-2024 E OS FUNCIONÁRIOS DE ESCOLA: A PROPOSIÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO NOS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO**, coordenada pela pesquisadora de Doutorado *Rosselini Diniz Barbosa Ribeiro,* e desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/UFG), sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado. A investigação em curso problematiza a luta política dos funcionários de escola em busca da valorização profissional a partir do recorte da formação. Neste sentido, o estudo tem como marco temporal o período de 2004 a 2018 e são convidados a participar alguns atores representantes do processo de proposição e materialização dessas políticas de formação.

Destaco como justificativa da pesquisa a importância do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, ao estabelecer um conjunto de 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias para os diferentes níveis, etapas e modalidades da educação brasileira e ao reafirmar o direito à educação pública, gratuita e de qualidade social para todos, tendo como horizonte mais amplo o enfrentamento de grandes desafios, como a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação e a valorização dos profissionais da educação, este último objeto de estudo do projeto de pesquisa. A proposição da meta 15 no PNE 2014-2024 sinaliza esse processo histórico de luta dos profissionais da educação, pois estabelece a política nacional de formação dos profissionais da educação, prevendo na estratégia 15.10 o fomento à oferta de cursos técnicos de nível médio e áreas de atuação para os profissionais da educação que não os do magistério, bem como na estratégia 15.11 a implantação, dentro de um ano, da política nacional de formação continuada para esses profissionais, construída em regime de colaboração entre os entes federados.

A pesquisa possibilitará recuperar o movimento político dos funcionários da educação no que diz respeito à proposição da política de formação para esses profissionais em âmbito nacional, bem como conhecer e analisar alguns movimentos para sua materialização, como tem ocorrido com o Instituto Federal do Acre (IFAC), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Esclarecido o escopo da investigação, solicito, gentilmente, sua livre participação como sujeito informante nesta pesquisa, que busca evidências para explorar, descrever e explicar a luta política dos funcionários da educação na construção de uma política de formação até a proposição da meta 15 do PNE 2014-2024 e, consequentemente, nos Planos Estaduais de Educação.

Podem ser tomados como benefícios acadêmicos decorrentes da participação nesta pesquisa, a produção de conhecimentos que fundamentem a proposição de políticas educacionais para a formação dos funcionários da educação. Ainda como benefício, no plano individual, o *questionário* poderá proporcionar, de alguma forma, um exercício de reflexão sobre seu engajamento com a construção de uma política nacional de formação para os funcionários da educação e esforços de materialização construídos. Por outro lado, é possível o *desconforto emocional* e/ou *riscos psicossociais,* como algum constrangimento ou mal-estar, ao relatar eventuais experiências que tenham provocado tais sensações em você. Em momento algum você será identificado na apresentação e publicação científica dos resultados desta pesquisa, sendo eles favoráveis ou não, e por isso, garanto o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato de docentes participantes.

1. Declare a proposição escolhida, caso queira se identificar:
( ) Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

( ) Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

2. Declare a proposição escolhida, sobre a guarda dos dados coletados para usos em pesquisas futuras:
( ) Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados.

( ) Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados.

Eu, (NOME, RG, CPF) abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado "PNE 2014-2024 E OS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO: A PROPOSIÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO NOS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO". Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Rosselini Diniz Barbosa Ribeiro, inscrita sob o RG 2.117.704 SSP-GO e CPF 532.627.191-53, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

_____

Assinatura por extenso do(a) participante

_____

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Goiânia, 15 de abril de 2019.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

ANEXOS

ANEXO A

FICHA TÉCNICA DE INDICADORES EDUCACIONAIS

Laboratório de Dados Educacionais

FICHA TÉCNICA DE INDICADORES EDUCACIONAIS
[Versão: 1/2018]

Indicador	Interpretação	Fórmula	Nível de agregação	Periodicidade	Fonte dos dados	Observações	Filtros e resultados
Número de funcionários	Número de funcionários que atuam fora da sala de aula em estabelecimentos de Educação Básica	*N funcionário= [TF]- [TP]* Onde: TF: *total de funcionários da escola* "(inclusive profissionais escolares em sala de aula)" *TP*: profissionais que atuam em sala de aula	Brasil Região UF Município (A) Escola (A)	Anual	Microdados do Censo Escolar/ INEP (arquivos Escolas e Docentes)	Para os profissionais em sala de aula , foram consideradas as seguintes funções: Docente, Auxiliar/ Assistente Educacional, Profissional/ Monitor de Atividade Complementar, Tradutor Intérprete de Libras, Docente Titular - coordenador de tutoria (de módulo ou disciplina) – EaD e Docente Tutor - Auxiliar (de módulo ou disciplina) – EaD exercidas na escola atuantes em turmas cujo tipo de atendimento não seja de Atividade complementar, nem de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para evitar distorção no número de funcionários da Educação Básica, não foram considerados os os profissionais da rede federal de ensino, uma vez que essa rede é formada majoritariamente por institutos federais que oferta matrículas da Educação Superior.	• Dependência administrativa • Dependência administrativa com detalhamento das escolas privadas • Área da localidade • Área da localidade por tipo de área rural

Histórico de produção/atualização

Data	Versão	Descrição	Autor
26/03/2018	1	Criação do documento	Laboratório de Dados Educacionais

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais (LDE, 2019).

ANEXO B

DADOS SOBRE OS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO DISPONÍVEIS NO LDE

Números de funcionários por função, 2019

Funcionários por Função	Total
Administrativos	276.418
Serviços Gerais	626.104
Bibliotecário	61.959
Saúde	10.346
Coordenador	85.215
Fonoaudiólogo	5.792
Nutricionista	39.358
Psicólogo	18.239
Alimentação	281.731
Pedagogia	245.591
Secretário	103.472
Segurança	65.239
Monitores	44.592
Total	1.864.056

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais, a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP (LDE, 2019).

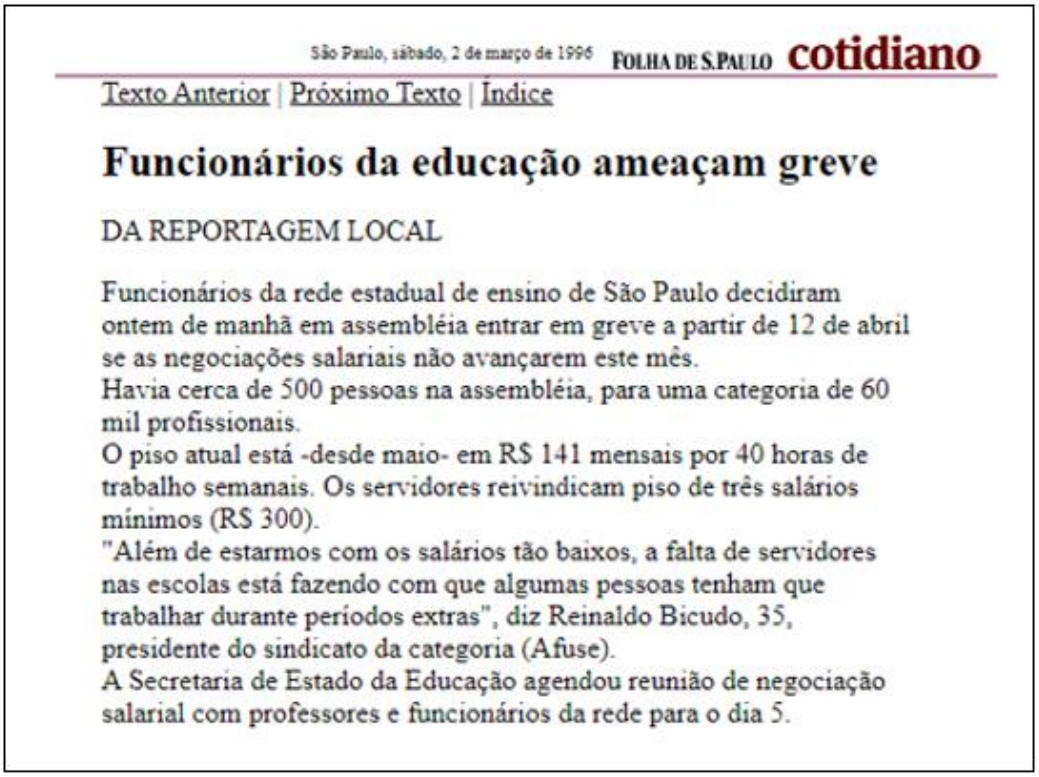
Série histórica de 2007 a 2019

Ano	Número de funcionários
2007	2.121.773
2008	2.195.302
2009	2.034.027
2010	2.287.508
2011	2.355.419
2012	2.487.647
2013	2.573.057
2014	2.666.729
2015	2.692.918
2016	2.694.244
2017	2.684.267
2018	2.647.713
2019	1.864.056

Fonte: Elaborado pelo LDE a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2007 - 2019

ANEXO C

LUTA PELO PISO SALARIAL DOS FUNCIONÁRIOS



São Paulo, sábado, 2 de março de 1996 FOLHA DE S.PAULO **cotidiano**

Texto Anterior | Próximo Texto | Índice

Funcionários da educação ameaçam greve

DA REPORTAGEM LOCAL

Funcionários da rede estadual de ensino de São Paulo decidiram ontem de manhã em assembléia entrar em greve a partir de 12 de abril se as negociações salariais não avançarem este mês.
Havia cerca de 500 pessoas na assembléia, para uma categoria de 60 mil profissionais.
O piso atual está -desde maio- em R$ 141 mensais por 40 horas de trabalho semanais. Os servidores reivindicam piso de três salários mínimos (R$ 300).
"Além de estarmos com os salários tão baixos, a falta de servidores nas escolas está fazendo com que algumas pessoas tenham que trabalhar durante períodos extras", diz Reinaldo Bicudo, 35, presidente do sindicato da categoria (Afuse).
A Secretaria de Estado da Educação agendou reunião de negociação salarial com professores e funcionários da rede para o dia 5.

Fonte: Folha de São Paulo (1996).

ANEXO D

PROPOSTA DE UNIFICAÇÃO AFUSE-APEOESP



CONGRESSO UNITÁRIO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

UM AVANÇO PARA O ENSINO PÚBLICO

Desde 1978, quando da realização da primeira greve dos profe
ores depois de muitos anos de isolamento, apontamos a necessid
e de constituirmos uma única entidade de todos os que trabalham n
ducação Pública: professores, diretores, supervisores, funcioná-
ios, orientadores, etc.

As lutas têm mostrado que esse é o caminho, pois quando nos
emos somos capazes de articular propostas que coloquem o governo
a defensiva.

A defesa da Escola Pública exige uma tomada de posição decí-
iva dos trabalhadores em Educação e a criação do Sindicato Único
será passo importante para darmos a necessária qualitativa na
ossa organização e podermos enfrentar em melhor situação os ata
ues desferidos constantemente pelos governos contra nossos sin-
icatos e a Educação Pública.

A nível nacional as divergências foram superadas e foi possí
el a unificação.

Em Araxá de 25 a 28 de janeiro de 1990 foi realizado um
ongresso histórico de todos os trabalhadores em Educação do 1º e
º graus, pertencentes de todo o país criaram a nova CNTE, resultado
a fusão de quatro entidades nacionais.

Em São Paulo, acreditamos que, com vontade política das dire
ões e com ampla participação da base de cada setor, é possível a
nificação.

O nosso referencial deve ser sempre as lutas que havemos
e enfrentar e não as divergências existentes, pequenas diante dos
esafios que temos pela frente.

O congresso de outubro em Florianópolis será um marco na histó
ia do sindicato e nele a Assembléia do Sindicato Único, ainda que
om apenas as duas entidades, precisará encaminhamentos
ue levem à transformação em realidade o grande anseio dos trabalhadores
m Educação de São Paulo que é a unificação orgânica de todos os
rabalhadores em Educação (inativos).

Fóruns Estaduais de Unificação.

Fonte: Acervo do professor Carlos Bauer (BERNARDI MIGUEL, 2016, p. 19).