



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CERRO LARGO
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

FRANCISCO ANGST

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS AGENTES EDUCACIONAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL:
A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA MACROMISSIONEIRA**

CERRO LARGO, RS

2018

FRANCISCO ANGST

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS AGENTES EDUCACIONAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL:
A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA MACROMISSIONEIRA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Cerro Largo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Orientador: Dr. Lívio Osvaldo Arenhart

CERRO LARGO, RS

2018

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Angst, Francisco

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS AGENTES EDUCACIONAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL:
A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA MACROMISSIONEIRA/
Francisco Angst. -- 2018.

102 f.:il.

Orientador: Livio Osvaldo Arenhart.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado em
Desenvolvimento e Políticas Públicas - PPGDPP, Cerro
Largo, RS, 2018.

1. Agentes Educacionais. 2. Formação Continuada. 3.
Gestão Escolar. 4. Profissionais de Educação. 5.
Reconhecimento. I. Arenhart, Livio Osvaldo, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

FRANCISCO ANGST


**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS AGENTES EDUCACIONAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRENDE DO SUL:
A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA MACROMISSIONEIRA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Livio Osvaldo Arenhart


Esta dissertação foi defendida e aprovada pela banca em: 22/02/2018

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr Livio Osvaldo Arenhart – UFFS

(Orientador)



Profª. Dra. Sandra Vidal Nogueira – UFFS



Profª Dra. Neusete Machado Rigo - UFFS

**Dedico o presente fruto de estudos
a meus pais:**

***Roque Angst (in memoriam) e
Maria Ilone Angst.***

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a **Deus** pela força e serenidade necessárias para seguir meu caminho.

Aos meus familiares, por serem a minha base e motivo de empenho.

Aos amigos que sempre estiveram ao meu lado, torcendo, acreditando e colaborando com este trabalho. De modo especial, ao amigo Tiago Silveira Ferrera, que mais diretamente me acompanhou e me auxiliou na construção deste trabalho.

Aos colegas de trabalho que não mediram esforços para suprir as lacunas laborais causadas pela minha ausência temporária e foram sempre grandes incentivadores; principalmente, ao colega Andre Luis Bonfada, cujo apoio e incentivo foram fundamentais até mesmo para acessar ao mestrado; às colegas Letiane Peccin Ristow e Micheli dos Santos, que foram minhas precursoras nesta formação e grandes incentivadoras; à colega Jerusa Valquiria Welter Kiwel, que mais diretamente assumiu as minhas funções durante os estudos; às demais colegas, Marcia Rodrigues, Daiane Lindner Radons e Tânia Fenner Grützmann, pelo apoio e suporte prestados em todos os momentos desta caminhada.

Aos professores que foram fontes importantes do conhecimento necessário para esta caminhada; em especial, ao meu orientador Prof. Dr. Livio Osvaldo Arenhart, que me instigava a buscar as múltiplas interpretações/visões de um mesmo conceito e que foram fundamentais para estruturação deste trabalho.

Aos colegas de mestrado pelas riquíssimas discussões, trabalhos e trocas de experiências.

À **equipe** de profissionais que atuaram na Formação **Macromissioneira**, principalmente ao Prof. Ms. Luís Fernando Gastaldo, coordenador do Programa, pela oportunidade e pelo incentivo prestado ao longo dos trabalhos desenvolvidos junto ao Programa. Às alunas bolsistas que sempre estiveram envolvidas e empenhadas, de modo ético e profissional, para o bom andamento das atividades. Aos colegas que auxiliaram na formação dos Agentes Educacionais.

Por fim, e sem sombra de dúvidas o mais importante, meu agradecimento **aos Agentes Educacionais** com quem trabalhamos (em equipe, pelo Programa de Formação Continuada) e que hoje são fonte deste estudo. Estes profissionais da educação me

ensinaram muito; devo a eles a experiência profissional, a paixão pela educação e boa parte do conhecimento que tenho hoje.

A todos serei eternamente grato.

RESUMO

A presente pesquisa concentrou seus esforços nos Agentes Educacionais da educação básica de ensino do Estado do Rio Grande do Sul através do estudo do Programa de Formação Continuada Macromissionária, executada pela Universidade Federal da Fronteira Sul em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) da região Noroeste do mesmo estado. Para isso, foi necessário inicialmente conhecer historicamente e legalmente a estruturação e composição desse segmento de profissionais da educação, resgatando sua origem e conhecendo sua composição atual. Na sequência do estudo, traçou-se um paralelo entre a formação ofertada e as diretrizes da formação estabelecidas por resolução do Câmara de Educação Superior do Ministério de Educação. Adiante, apresenta-se o material produzido pelo público atendido no Programa de Formação citado, restringida a amostra a duas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) da área atendida (14ª CRE e 36ª CRE). Com esta estrutura de estudo objetiva-se mostrar como a elaboração e execução institucional do Programa de formação deste público de profissionais da educação, esquecidos no espaço escolar e gestão escolar, pode servir de referência, entre outras, para o reconhecimento social e a valorização de sua atuação no ambiente educacional e para fomentar políticas públicas voltadas a estes profissionais.

Palavras-chave: Agentes educacionais, Formação Continuada, Profissionais da Educação, Gestão escolar, Reconhecimento.

ABSTRACT

The present research focused its efforts on the Education Agents of the basic education of the State of Rio Grande do Sul through the study of the Program of Continuing Education Macromissioneira, executed by the Federal University of Fronteira Sul in partnership with Instituições de Ensino Superior (IES) of the region Northwest of the same state. Initially, it was necessary know historically and legally the structuring and composition of this segment of education professionals, rescuing their origin and knowing their current composition. Following the study, a parallel was drawn between the offered training and the training guidelines established by resolution of the Higher Education Chamber of the Ministry of Education. Next, the material produced by the public attended in the above-mentioned training program is presented, restricted to two Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) of the area served (14th CRE and 36th CRE). The purpose of this study structure is to show how the elaboration and institutional execution of the Program for the training of this public of educational professionals, forgotten in the school space and school management, can serve as a reference, among others, for the social recognition and appreciation of their performance in the educational environment and to promote public policies aimed at these professionals.

Key words: Educational agents, Continuing Education, Education Professionals, School Management, Recognition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) com detalhamento para abrangência do Programa de Formação Continuada Macromissioneira	21
Figura 2 – I Seminário de Formação Continuada Macromissioneira	51
Figura 3 – II Seminário de Formação Continuada Macromissioneira	51
Figura 4 – Situação funcional.....	64
Figura 5 – Formação inicial.....	65
Figura 6 – Funções	67
Figura 7 – Tempo de exercício na função	69
Figura 8 – Avaliação do Programa	70
Figura 9 – Notas atribuídas às temáticas desenvolvidas	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questões norteadoras, estratégia, instrumento e amostra da pesquisa	22
Quadro 2 – Trajetória histórico-cronológica dos funcionários de escola	30
Quadro 3 – Descrição das categorias, escolaridade e atribuições dos cargos de Agente Educacional do Estado do Rio Grande do Sul	35
Quadro 4 – Temáticas e cronograma das formações por Coordenadoria de Educação	57

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

CES – Câmara de Educação Superior

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

COEPE – Conferência de Ensino Pesquisa e Extensão

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CPERS/SINDICATO – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

FM – Formação Macromissioneira

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GT – Grupo de Trabalho

IES – Instituição de Ensino Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGDPP – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas

RS – Rio Grande do Sul

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

SINTEP/MT – Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público do Mato Grosso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFG – Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 JUSTIFICATIVA.....	16
1.2 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA	19
2 OS AGENTES EDUCACIONAIS NAS ESCRITAS DA CIÊNCIA E DA LEI	27
2.1 OS AGENTES EDUCACIONAIS: MARCO HISTÓRICO.....	28
2.2 OS AGENTES EDUCACIONAIS: MARCOS LEGAIS E IDENTIDADE.....	31
2.3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICAS PÚBLICAS	37
3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO MACROMISSIONEIRA	45
3.1 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MACROMISSIONEIRA.....	46
3.1.1 Uma perspectiva de formação – transformação pelo Programa.....	53
3.2 PERFIL FUNCIONAL DO GRUPO: QUESTIONÁRIO INICIAL E FINAL DA FORMAÇÃO	59
3.2.1 Questionário inicial: autocompreensão dos Agentes Educacionais, quanto a motivação, importância e valorização de sua atuação.....	60
3.2.2 Questionário final da formação	64
3.2.2.1 Perfil dos Agentes Atendidos	65
3.2.2.2 Avaliação do Programa de Formação pelos Agentes Educacionais	71
3.3 RECORTES DE DIÁRIOS DE BORDO: REFLEXÕES DOS AGENTES EDUCACIONAIS SOBRE SUA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	75
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	86
ANEXO A: Autorização de Acesso aos Dados e Informações.....	90
ANEXO B – Demandas Sistematizadas dos Colóquios dos Funcionários de Escola.....	91
ANEXO C – Atas (1, 2, 3 e 4) do GT Funcionários do Programa de Formação Continuada Macromissioneira.....	93
ANEXO D – Questionário Inicial.....	100
ANEXO E – Modelo de Diário de Bordo.....	101
ANEXO F – Questionário Final 14 ^a CRE.....	102
ANEXO G – Questionário Final 36 ^a CRE.....	103

1 INTRODUÇÃO

A complexificação das relações sociais e a construção de conhecimentos em função do processo de desenvolvimento em seu sentido amplo tornam o aprendizado uma constante necessidade para indivíduos e grupos, formando e transformando essas relações de modo contínuo, a fim de “expandir as liberdades” e “permitir que sejamos seres sociais mais completos” (SEN, 2010, p. 29).

Neste sentido, o presente estudo aborda a formação continuada dos Agentes Educacionais integrantes ao Quadro de Servidores das Escolas Estaduais de Educação Básica previstos na Lei Estadual 11.672/2001 da Educação Básica Pública (RIO GRANDE DO SUL, 2001), promovida pelo Programa de Formação Continuada Macromissionária¹, desenvolvido sob responsabilidade da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Cerro Largo, em parceria com outras Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. De acordo com o Art. 61 da LDBEN (BRASIL, 1996), a categoria e subcategorias profissionais popularmente conhecidas como *Funcionários de Escola* estão incluídas no conjunto dos *Profissionais da Educação*, sendo conceituados pelo inciso III desse artigo como “trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim”.

Mesmo não exercendo a docência, os agentes educacionais desempenham tarefas relevantes ao ensino. Ligadas aos registros escolares, à manutenção de infraestrutura, à alimentação e à monitoria de alunos, suas atividades raramente são levadas em consideração ou lembradas pela sociedade de modo geral e mesmo pela comunidade escolar, pois, culturalmente, o ensino é visto pela perspectiva da atuação dos docentes, com ênfase nas atividades de regência de classe.²

Os agentes educacionais carecem não só de reconhecimento social, mas também de qualificação e valorização condizentes com a importância e a complexidade das atividades que desempenham. Faz-se necessário conhecer essa categoria e o processo que os constituiu como categoria(s) de trabalhadores. Alguns esforços têm sido feitos neste

¹ Região abrangida pelas Coordenadorias Regionais de Educação: 9ª CRE de Cruz Alta, 14ª CRE de Santo Ângelo, 17ª CRE de Santa Rosa, 21ª CRE de Três Passos, 32ª CRE de São Luiz Gonzaga e 36ª CRE de Ijuí.

²Nem mesmo a ampliação do conceito de docência, trazida pelo Art. 13 da LDBN, parece ter entrado na cultura brasileira.

sentido pelos sindicatos regionais dessas categorias e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, que busca mobilizar esforços políticos pela afirmação desse grupo de trabalhadores que, segundo Dourado (2016), passam de dois milhões em todo o país. O processo de afirmação e de reconhecimento passa por políticas públicas que propiciam formação inicial e continuada, de modo que esses trabalhadores se apropriem dos conceitos pertinentes a suas respectivas funções no campo profissional da educação escolar. Neste sentido, o Programa de Formação Continuada Macromissionária, coordenado pela Universidade Federal da Fronteira Sul, é referência para este estudo, buscando com isso identificar como as ações desse Programa permitiram efetivar o que está prescrito no Art. 206 da Constituição Federal em termos de qualificação e de valorização dos Profissionais de Educação.

A organização do trabalho escolar como totalidade concreta não é pensável sem a atuação dos profissionais não docentes. Poderia haver escola sem registros de trajetória escolar, sem controle responsável sobre as finanças, enfim, sem secretária(o)? Seria admissível uma escola com ratos correndo entre os lixos espalhados por todos os lados, pela falta de servidores de manutenção da infraestrutura? Uma escola onde não há refeição para os alunos que nela permanecem em turno integral, pela inexistência de profissionais de alimentação escolar? Uma escola sem o devido deslocamento de material e de alunos, pela falta de agentes educacionais responsáveis pela interação com os educandos?

O *objetivo* deste estudo não é subestimar ou superestimar um ou outro ator do processo de ensino, mas reconhecer o papel dos Agentes Educacionais, a fim de que tanto os próprios Agentes Educacionais quanto os demais membros da comunidade escolar e a sociedade em geral possam reconhecer a importância desse papel para o ensino, e que, cientes disso, possam agir cooperativamente, através da gestão democrática do ensino.³ Acredita-se que pela formação profissional seja possível promover não apenas a qualificação profissional mas também a qualificação do ensino, na medida em que ela fortalece a integração dos profissionais de educação e os torna mais identificados e comprometidos com sua atividade profissional.

O presente trabalho reconhece como educadores os profissionais que desempenham as atividades não docentes na escola, pois, pela sua atividade profissional

³ Sobre a participação dos Agentes Educacionais dos processos de gestão escolar, confira NASCIMENTO, 2006.

nesse ambiente, “participam de tarefas educativas”, como afirma Libâneo (2008, p. 31). Acredita-se que não há como pensar o ensino sem a atuação qualificada e valorizada dos profissionais de educação colocados em foco nesta dissertação. Promover políticas públicas neste sentido é condição necessária, entre outras, para a qualificação do ensino, uma vez que se tenha em vista o desenvolvimento social e cultural.

Pelo visto, o *foco* deste trabalho são os profissionais de educação citados no Inc. III do Art. 61 da LDBEN (a respeito dos quais, até o momento, as pesquisas ainda são escassas). Sob a inspiração de Libâneo (2008, p. 30-31), considerando que a escola de hoje deve ser vista como um espaço educativo, no qual os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão pela troca de saberes (cognitivos, valorativos e procedimentais); considerando que todos os profissionais que trabalham na escola participam de tarefas educativas, embora não de forma igual, na perspectiva da gestão democrática, que tende a desfazer a separação entre decisão e execução, entre trabalho intelectual e trabalho braçal; considerando que, para atuar nesses espaços, faz-se necessário a formação dos profissionais, tanto inicial quanto continuada, este trabalho busca adentrar o universo desses profissionais, para conhecê-los melhor e tecer reflexões a partir da seguinte pergunta: *como o Programa de Formação Continuada Macromissionária atuou na formação dos Agentes Educacionais?*

Guiando-se por tal questão, discorre-se, à luz do contexto histórico, político e normativo brasileiro, sobre a *formação* dos funcionários da educação básica pública como uma das fontes de reconhecimento social e valorização de sua atuação no âmbito da educação básica pública do Estado do Rio Grande do Sul. Em termos mais específicos, busca-se compreender a estrutura das diversas funções educativas dos agentes educacionais da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, comparar a formação ofertada pelo Programa de Formação Continuada Macromissionária ao que a legislação federal estabelece nas diretrizes para a formação continuada e sistematizar informações acerca do processo de formação dos funcionários de escola desenvolvido pelo Programa de Formação Continuada Macromissionária.

1.1 JUSTIFICATIVA

A dissertação *justifica-se* como fornecimento de subsídios às políticas sociais públicas, pautadas no atendimento dos direitos sociais estabelecidos no artigo 6º da Carta

Constitucional e no arcabouço normativo infraconstitucional, visando a melhor aplicação dos recursos no atendimento das necessidades da sociedade brasileira. Neste sentido, as ações das políticas públicas se ampliam, diversificam e qualificam. É provável que, na primeira década do ano 2000 e até meados de 2016, tenham-se obtido avanços no que se refere à gestão e aplicação dos recursos na educação, com as políticas públicas de expansão da oferta de ensino e de busca da melhoria da qualidade do ensino.

A atual LDBEN, vigente desde 1996, atendendo aos preceitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988, exige esforços para a reestruturação do currículo de ensino e de toda a cadeia funcional necessária para a execução e promoção da melhoria da qualidade do ensino infantil, básico, técnico e superior. Sendo assim, conhecer o quadro de profissionais da educação básica, especificamente os funcionários de escola, que atuam em funções operacionais e de suporte das estruturas de ensino público, tomando por base uma amostragem regional do ensino público estadual e tendo como foco a investigação de sua composição funcional e o processo de formação deste quadro, torna-se relevante para promoção da sua qualificação, bem como para o reconhecimento desses profissionais e, por consequência, para a melhoria da qualidade de ensino.

Esta dissertação aceita de entrada que, no contexto atual, tem de se levar a sério “o papel educativo da escola como um todo, dos professores desta escola, de todos os trabalhadores de um sistema de educação. Porque, quem educa, quem conduz as novas gerações, não é o educador individual, mas o coletivo” (MONLEVADE, 2001, p. 84). Manifestamente, o processo educacional tem dimensões práticas distintas. Podemos identificar os profissionais que atuam na prática docente e os profissionais que atuam nas práticas operacionais das instituições e sistemas de ensino, em que encontramos atividades que dão suporte ao ensino, sejam elas estruturais, documentais ou de atendimento. Sendo assim, não se deve minimizar ou mesmo deixar à margem do ensino, a atuação destes profissionais de práticas operacionais e de suporte ao ensino. Por mais que sejam práticas distintas, a da docência e a de suporte operacional, cada uma em sua dimensão tem papel fundamental no processo do ensino e desta forma devem andar juntas, integradas no mesmo objetivo, que é a qualidade do ensino público, sendo este um dos objetivos da gestão democrática participativa apresentada por Libâneo (2008, p. 123), visando à transmissão do conhecimento e o consequente desenvolvimento humano e social.

A qualidade do ensino público, passa pela qualificação e requalificação dos profissionais, docentes e não docentes, que atuam nas instituições pertinentes. A Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014) define que a “valorização dos profissionais de educação envolve, de maneira articulada, a formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho” (DOURADO, 2016). Sendo assim, a valorização se dá em boa medida pela qualificação e requalificação desses profissionais, preparando-os para o exercício de suas funções, adequando-os à evolução tecnológica e social e, desse modo, contribuindo para o desenvolvimento social.

Monlevade sustenta que, em vez de demitir trabalhadores ou de terceirizar serviços, as políticas públicas devem propor “um plano de valorização profissional via habilitação técnica para novos postos de trabalho, duplamente racionalizados: um número menor com maior qualificação e melhor remuneração. Esta equação se torna viável dada a conjuntura por que passa a Educação Básica Pública” (2001, p. 96). Pela profissionalização, “indica-se um caminho para um possível e talvez necessário 'enxugamento' que respeite direitos, contemple a qualidade e principalmente se realize através da valorização dos profissionais e da participação dos atores nas decisões político-administrativas” (Id. p. 96). O autor é enfático na tese de que “a transformação dos trabalhadores de apoio nas escolas em profissionais da educação com novas identidades funcionais depende fundamentalmente de uma vontade política de quem tem poder na educação pública, materializada na Proposta Pedagógica das Escolas e na estruturação administrativa do Sistema de Ensino” (Id. p. 91). Portanto, do ponto de vista da gestão pública e democrática, o “excesso de funcionários empregados por clientelismo e a inadequação dos selecionados por critérios burocráticos irrealísticos” não cabem como “desculpas” para a terceirização do trabalho dos funcionários (Id. p. 25). Trata-se, na verdade, de argumento robusto para “transformar e consolidar seu perfil, sua identidade e seu papel na educação escolar”, em suma, sua requalificação pela formação continuada (Id. p. 45). Isso, como condição para a “racionalização administrativa” das atividades necessárias ao processo pedagógico, sem poupar os servidores públicos dos deveres do aperfeiçoamento profissional e da melhoria no desempenho (Id. p. 96).

De acordo com Dourado (2016), o conceito que identifica o profissional de educação é o de profissionalidade, que vai além das condições objetivas de trabalho e engloba a identidade profissional em suas dimensões intelectuais, éticas, políticas e

culturais. Mais uma vez se justifica a necessidade da contínua formação para redefinição ou reafirmação destes aspectos da identidade profissional.

Além disso, o ensino público fundamentado por políticas públicas resolutivas torna-se mecanismo de promoção não apenas do conhecimento, criticidade e formação profissional, mas também, por consequência, torna-se mecanismo propulsor de desenvolvimento, na medida em que prepara de forma mais fundamentada os indivíduos para as relações sociais e de produção (SEN, 2015).

Portanto, este trabalho se justifica em função de que uma compreensão maior e melhor da estrutura de ensino, de seus agentes e suas funções no processo educacional pode contribuir para as políticas públicas de qualificação desses agentes e, associado ao reconhecimento profissional dos mesmos, gerar reflexos positivos na própria qualidade do ensino público. Afinal, uma característica definitiva da educação na contemporaneidade concerne ao conceito de *situação coletiva de aprendizagem*, para a qual o trabalho docente é insubstituível, mas não exclusivo, de modo que a atuação responsável dos profissionais não docentes – e não apenas dos especialistas – também é imprescindível, a fim de que se cumpra integralmente o dever legal de “zelar pela aprendizagem” dos estudantes (BRASIL, 1996; MONLEVADE, 2001, p. 87-88).

1.2 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA

Quanto à concepção de *método*, esta dissertação opera com base em alguns pressupostos teórico-epistemológicos: (1) investigador e metodologia não são dissociados; (2) o investigador é inseparável dos grupos sociais com os quais atua/trabalha; (3) o método de investigação e o pesquisador como sujeito histórico e social estão imersos em condicionamentos e conflitos sociais, abertos ou camuflados, de modo que as categorias de análise e de interpretação devem ser, em cada uso, explicitados e contextualizados; (4) o tipo de enfoque/abordagem depende da visão geral da realidade (pressupostos ontológicos) e da estratégia global de manutenção ou mudança social e correspondentes táticas de curto, médio e longo prazo (BONILLA *et al.* 1999). Percebe-se, assim que a metodologia de pesquisa não se reduz a um cabedal de regras, enumeradas e adotadas em um trabalho científico, mas se sustenta por princípios teórico-epistemológicos e referências histórico-sociais contextualizadoras. Requer uma

compreensão globalizante e estrutural-dialética dos processos sociais e culturais de institucionalização, de organização, de desestabilização da realidade, processos em que a Universidade está inserida e nos quais pode incidir, de alguma forma. A realidade concreta se dá nas relações entre objetividade e subjetividade, de modo que o conhecimento dela pelos sujeitos possibilita a estes, mediante suas decisões e ações, incidir sobre o que objetivamente lhes impõe condicionamentos. A retomada investigativa e reflexiva da formação continuada de/com funcionários de escola não se restringe à descrição, ao relato e à caracterização descompromissada de práticas do passado, em razão de estarem prescritas em lei. O método de investigação, de certo modo, retoma o percurso das práticas sociais de formação continuada, do planejamento à avaliação, em interlocução hermenêutica e crítico-avaliativa com os próprios sujeitos investigados. Sem descuidar da contextualização sociopolítica das condições de trabalho (limites e possibilidades, em função da história da categoria profissional e das investidas das políticas democratizantes, de um lado, e neoliberais, de outro) e do projeto educativo da Universidade, importa colher desses sujeitos os significados que atribuem às suas condições de trabalho e de formação e à proposta político-pedagógica de se transformarem de atores em autores, mediante a formação continuada segundo o modelo pedagógico da troca de saberes.

Esta dissertação resulta de uma abordagem *mista*, sob aspectos diversos. Combina os procedimentos de “coleta e análise de dados” com o desenvolvimento de uma “integração e discussão conjunta, para realizar inferências [...] e conseguir um maior entendimento do fenômeno em estudo” (SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2013, p. 550). Sem desfazer suas especificidades, busca integrar as abordagens empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética, orientadas pelos interesses de controle técnico, de entendimento intersubjetivo e de práxis emancipatória, respectivamente (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

A abordagem crítico-dialética é posta em operação na retomada narrativa e reflexiva do caminho percorrido pelos funcionários de escola na busca de reconhecimento e valorização ao longo da história brasileira até a atualidade. Aplica-se também na justificação teórica de sua formação numa perspectiva republicana e democrática e na remissão das considerações teóricas à dimensão da prática profissional, pedagógica e sociopolítica. O perfil do segmento de funcionários de escola da 14ª e da 36ª CRE's atendido pelo Programa de Formação Continuada Macromissioneira é traçado mediante

procedimentos pertinentes à abordagem empírico-analítica. Mas, à medida que se expõe a auto-interpretação desse segmento quanto a alguns aspectos de sua vida profissional, é posto em operação o enfoque fenomenológico-hermenêutico. O entrelaçamento das abordagens citadas possibilita dar conta do problema de pesquisa em termos não estritamente factuais, mas também mediante um olhar projetivo-propositivo, à maneira da pedagogia e da política. Com efeito, faz-se aqui uma interpretação crítica de processos pedagógicos vividos. Em seu conjunto o trabalho se aproxima do que Oscar Jara Holliday chama de *sistematização de experiências*, com a ressalva de que esta sistematização é feita a uma certa distância temporal da experiência, mas, em boa medida, com base em registros dos próprios envolvidos nos processos pedagógicos reconstruídos.⁴

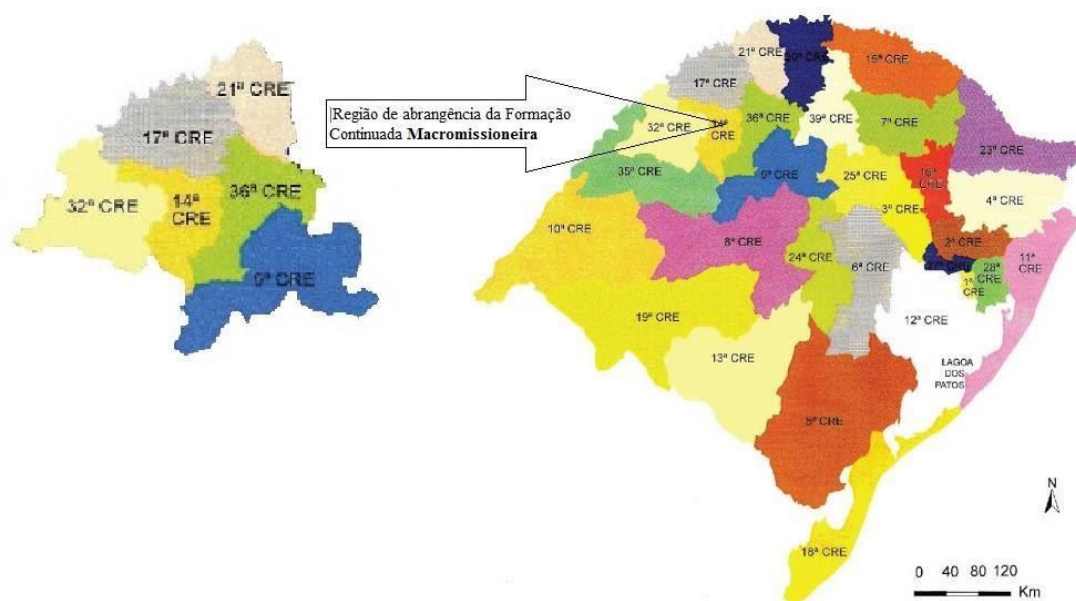
O ambiente das escolas públicas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, onde se encontram os Funcionários de Escola, é um espaço social e profissional marcado pela diversidade, que não deve ser ignorada ou encoberta pela pesquisa. O caráter heterogêneo das instituições escolares se potencializa à medida que se busca transformar os atores em autores, melhor dito, em coautores, já que a autoria passa pela interlocução crítica com os outros. A fim de compreender o campo profissional dos funcionários das escolas estaduais das 14^a e 36^a Coordenadorias Regionais de Educação, visando à formação continuada e ao aperfeiçoamento profissional, foi necessário adequar o marco teórico-conceitual para apreender a composição social e profissional do público-alvo, a legislação pertinente, os projetos sociopolíticos para esse segmento/categoria profissional, a valorização profissional, o reconhecimento social e o autorreconhecimento pelos sujeitos que compõem a categoria em questão.

Destarte, realiza-se uma revisão bibliográfica sobre a origem histórica dessa categoria de trabalhadores, no Brasil, e sobre sua recente afirmação enquanto

⁴ Oscar Jara Holliday define a sistematização como “aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e por que o fizeram desse modo” (2006, p. 24). Ao desdobrar esta afirmação geral, o autor não deixa de pontuar expressamente o que segue: “Ao sistematizar não só se atenta aos acontecimentos, seu comportamento e evolução, como também às *interpretações* que os sujeitos têm sobre eles. Cria-se assim um espaço para que essas interpretações sejam discutidas, compartilhadas e confrontadas” (Id. p. 25. Destaque do Autor). Naturalmente, o distanciamento temporal desta dissertação em relação aos processos pedagógicos de que trata não permitiu, até o momento, que se cumprisse o quesito apontado por último. Mas, a rigor, pela sua lógica interna, o estofo desta dissertação reclama, ele mesmo, ser devolvido aos sujeitos que participaram da experiência pedagógica e submetido ao debate público, algo plenamente viável e certamente interessante do ponto de vista do CPERS/Sindicato, que representa a categoria e, em sintonia com a CNTE, vem defendendo a bandeira da formação dos funcionários de escola. Neste sentido há que se frisar que o que se apresenta aqui não é uma mera “dissertação teórica exemplificando com algumas referências práticas”, que, segundo o autor citado, não cabe sob o conceito de “sistematização de experiências” (Id. p. 26).

profissionais da área educacional. Também se produz uma análise do material documental referente ao processo de formação continuada desenvolvido na Região Macromissioneira (Figura 1), concentrando as análises nos documentos e dados produzidos, referentes à formação desenvolvida junto às 14ª e 36ª Coordenadorias de Regionais de Educação, de Santo Ângelo e Ijuí, respectivamente.

Figura 1 – Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) com detalhamento para região de abrangência do Programa de Formação Continuada Macromissioneira.



Fonte: Mapa adaptado de Silva (2010)

O conhecimento mais detalhado dessa categoria de trabalhadores possibilita trazer à luz várias discussões e apontamentos. De posse das informações coletadas, correlacionando teoria e prática, mapeando cenário desejado e cenário real, acredita-se ser possível identificar caminhos para políticas públicas que reconheçam e promovam a importância da atuação destes profissionais no processo de ensino, visando que os mesmos sejam reconhecidos, social e profissionalmente, como educadores que são.

A coleta de dados se desenvolveu com base nas questões norteadoras do quadro 1, a seguir. No segundo capítulo deste trabalho faz-se um resgate histórico bibliográfico e o estudo do ordenamento legal acerca dos Profissionais da Educação, especificamente aqueles conceituados no inciso III do artigo 61 da LDBEN, além de sua composição enquanto categoria de trabalhadores. No terceiro capítulo deste estudo é apresentado o

Programa de Formação Macromissioneira, como se deu sua elaboração, no que atine ao organograma e à metodologia, ensaiando um estudo comparativo entre a proposta do Programa e a legislação e diretrizes vigentes sobre a formação continuada, lançando-se mão de documentos e dados produzidos e disponibilizados pelo Programa citado.

Quadro 1 - Questões norteadoras, estratégia, instrumento e amostra da pesquisa

Questão	Estratégia e critérios para obtenção dos dados	Instrumento de coleta dos dados	Sujeitos da pesquisa e amostra
Qual a estrutura das diversas funções educativas do quadro de funcionários de escola?	a) Revisão histórica conceitual da constituição dessa categoria de trabalhadores da área da educação; b) Análise das contribuições trazidas pela legislação (CF, LDBEN, PNE) ao quadro de profissionais de educação; c) Análise do Plano de Carreira dos Agentes Educacionais do Rio Grande do Sul	Bibliografia e Legislação	Profissionais de Educação não docentes e Agentes Educacionais da rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Sul
A formação ofertada condiz com as diretrizes propostas para formação destes profissionais?	a) Apresentação da Formação Continuada Macromissioneira à luz da bibliografia e legislação de formação para estes profissionais (PNE, Resoluções e Programa Macromissioneiro)	Bibliográfica, Documental e Legislação	Diretrizes do Programa e legislação para formação continuada
Qual o perfil dos agentes educacionais formados pelo Programa de formação continuada Macromissioneira?	a) Análise dos dados e documentos da formação Macromissioneira	Documental	Agentes Educacionais da rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, da área de abrangência da 14ª CRE de Santo Ângelo e 36ª CRE de Ijuí, participantes da formação

Fonte: Modelo de quadro *in* Andrade (2015).

Com a revisão da literatura e dos documentos legais pertinentes, na parte inicial da coleta de dados, busca-se um resgate histórico do surgimento dessa categoria de trabalhadores e identifica-se como se deu o seu movimento de estruturação na busca pelo reconhecimento e valorização e de que forma isso está legalmente firmado. Assim, buscando-se conhecer a “dialética da realidade social” ao longo do tempo, no Brasil, a

pesquisa ganha caráter histórico-estrutural, e, buscando conhecer as “percepções, reflexões e intuições” de seus agentes, adquire um caráter fenomenológico-hermenêutico (TRIVIÑOS, 1987, p. 117; SÁNCHEZ GAMBOA, Op. Cit.).

No segundo momento da coleta de dados, apresenta-se a proposta do Programa de Formação Continuada Macromissioneira na tentativa de identificar se as diretrizes da formação ofertada são condizentes com as orientações, leis e normativas oficiais referentes à formação continuada para este público. Supõe-se que essas referências normativas sirvam de balizas para as políticas públicas de formação continuada na área de ensino e permitam identificar de que forma esse público tem sido e/ou poderá ser atendido pelas políticas públicas futuras que visam ao reconhecimento e valorização desses profissionais.

Ao final deste segundo momento de coleta de dados, compilaram-se ainda as informações referentes à formação continuada Macromissioneira que atendeu ao público de funcionários de escola da região Macromissioneira descrita no mapa acima. A amostra limita-se ao grupo de agentes educacionais formados ao longo do ano de 2014, quando se realizaram os encontros de formação de 330 profissionais, que receberam uma formação com carga horária de 40 horas, sendo 32 horas presenciais e 8 horas desenvolvidas à distância, por meio de escrita de diários de bordo, que são tidos como escritas reflexivas da prática profissional (PORTLÁN; MARTÍNS *apud* GASTALDO; ARENHART, 2015, p. 36). Dentre os agentes atendidos, encontravam-se profissionais de quatro cargos distintos: Administração Escolar, Interação com o Educando, Manutenção de Infraestrutura e Alimentação Escolar. É este exatamente o público atendido, e submetido à análise, e do qual se busca traçar o perfil.

A análise da experiência de formação dos Agentes Educacionais promovida pelo Programa Macromissioneiro, articulada com a revisão bibliográfica, permite elucidar a realidade histórica e prática da atividade funcional dos Agentes Educacionais. Isso, em boa medida pela combinação da ótica dos próprios agentes (pela abordagem fenomenológico-hermenêutica) com a ótica do pesquisador que se desafiou a mergulhar nesse universo profissional do sistema de ensino brasileiro e sul-riograndense.

Os dados coletados foram agrupados por fase da pesquisa, conforme o Quadro 1. Da revisão da bibliografia e dos documentos legais subtraiu-se os conceitos que descrevem histórica e constitutivamente esse grupo, traçando sua caminhada e luta para afirmação como profissionais da área educacional.

Na parte em que se confronta a formação ofertada com as diretrizes nacionais de formação continuada para os profissionais de educação expõem-se e relacionam-se os conceitos do Programa efetivado e os das diretrizes nacionais para formação. Mostrando que se associam e se complementam.

Os dados da formação foram trazidos ao texto na medida em que promoviam a melhor descrição do perfil do grupo da amostra (cargo, sexo, idade, formação, entre outros), sendo possível reestruturar suas tabulações na medida da necessidade da pesquisa ou até mesmo apresentá-los na forma em que se encontram arquivadas, cumprindo rigorosamente o princípio deontológico do sigilo em relação à identidade dos sujeitos participantes da formação. Nesta etapa foi essencial a utilização da ferramenta tecnológica do programa *Excel* 2016, que, por planilhas dinâmicas e construção de gráficos, possibilitou a análise numérica e descritiva dos dados.

Para acessar a base de dados do Programa de Formação Continuada Macromissioneira dos Agentes Educacionais, tomou-se o devido cuidado com relação à preservação da imagem individual dos agentes formados pelo Programa, em cumprimento ao princípio da confidencialidade, atendendo ao que foi solicitado na resposta ao pedido de acesso, pela coordenação do Programa, que autorizou o acesso com ressalva da preservação da identidade, conforme expresso na Autorização de Acesso aos Dados e Informações (ANEXO A).

Antes que o leitor mergulhe nas informações trazidas por esta pesquisa, cabe ainda fazer referência à diversidade de designações dos trabalhadores em educação pesquisados. Na maioria das vezes são chamados de “funcionários de escola”, expressão que produz uma referência muito genérica, tendo em vista que o funcionamento do espaço escolar abrange tanto as funções docentes quanto as funções não docentes e estas incluem as funções dos especialistas em educação. Noutros momentos, encontra-se a locução referencial “profissionais de educação”: por mais que esta seja a designação legal (Art. 61 da LDBEN), ela abrange também os docentes e os especialistas em educação. O Plano de Carreira dos trabalhadores em educação, no sistema estadual do Rio Grande do Sul, designa os trabalhadores aqui focados mediante a expressão “Agentes Educacionais”, destacando-se a ideia de que *atuam na educação* ou *como educadores*, lado a lado com os docentes e especialistas. Mesmo não contemplando especificamente a categoria em tela, a designação “funcionários de escola” é a mais usada; já o termo “profissionais de educação”, mesmo não contemplando a diferença específica, fornece a base para a luta

pela profissionalização dos mesmos, temática discutida aqui. Como se percebe, até mesmo uma nomenclatura que designe essa categoria específica de trabalhadores/profissionais que atuam nas escolas de todo o país é tarefa árdua para qualquer um, seja ele escritor, pesquisador ou mesmo leitor desta temática.

2 OS AGENTES EDUCACIONAIS NAS ESCRITAS DA CIÊNCIA E DA LEI

O objetivo da pesquisa registrada nesta dissertação requeria a imersão no universo (sistêmico, operacional e vivencial) dos funcionários de escola, mapeando seu caminho ao longo do tempo, buscando conhecer sua trajetória, para compreender sua situação real, objetiva e subjetiva. Tal tarefa não é simples, tendo em vista a escassez de bibliografia focada nessa temática. São poucos os pesquisadores que ousam incursionar nos *bastidores* das instituições e do(s) sistema(s) de ensino em que atuam os Agentes Educacionais.⁵ Neste capítulo, retomam-se alguns aspectos relevantes para a descrição da trajetória e das relações dos Agentes Educacionais com o ensino, relações históricas, legais, formativas e identitárias com seu campo profissional, o espaço escolar.

Na primeira parte (2.1), é descrita a trajetória histórica dos funcionários de escola, desde sua atuação nas escolas jesuíticas do período colonial brasileiro, passando pela atuação dos escravos, da era pombalina à abolição da escravatura, até a sua vinculação como funcionários públicos no início do período republicano, com ingresso clientelista na carreira e, recentemente, por meio de concurso público.

Adiante passa-se a uma análise do marco legal e identitário (2.2) dos funcionários de escola. Sua caminhada na luta pela integração às categorias profissionais do ensino público brasileiro, conseguida pela luta social e política da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, passando pela reformulação do artigo 206 da Constituição Federal por meio da Emenda Constitucional 53, que se tornou um marco jurídico da valorização dos profissionais de educação e, por consequência, solidificou o conceito de profissionais mediante a alteração do Art. 61 da LDBEN e calçou a adequação do Plano de Carreira desses profissionais na esfera pública da rede de ensino do Estado do Rio Grande do Sul.

Por fim, apresentam-se as características do modelo de gestão democrática de ensino e a formação profissional como política pública (2.3). É dado destaque ao modelo democrático de gestão do ensino, proposto por Libâneo (2008) e reafirmado pela LDBEN, para depois adentrar no processo de formação dos agentes educacionais como caminho

⁵ O que seriam as ações dos atores no *palco* – os docentes – sem as ações dos profissionais não docentes nos *bastidores*? Esta analogia deve não ser tomada como pretexto para desconsiderar que o corredor, a secretaria, o refeitório, o pátio e a portaria, em que os agentes educacionais (e não os docentes) são os atores principais, são também *espaços educativos*, tanto quanto, mas de outro modo que os espaços da regência de classe (salas de aulas, laboratórios, etc.).

da/para a apropriação dos conhecimentos necessários ao exercício de suas funções laborais e gestonárias no campo profissional da escola pública, segundo a matriz da gestão democrática do ensino.

2.1 OS AGENTES EDUCACIONAIS: MARCO HISTÓRICO

Para se conhecer o público aqui investigado, tem que se mergulhar no contexto histórico educacional brasileiro. Há de se resgatar não apenas a construção histórica do ensino, mas embrenhar na vida do ambiente escolar e dos funcionários que nele atuam e buscar saber de que forma estes atores se inseriram no ambiente escolar e como, ao longo do tempo, foram se constituindo, enquanto categoria de trabalhadores e, legalmente, como profissionais de educação.

O termo *Funcionários de Escola* provém da atividade dos Irmãos Coadjuutores, segundo Monlevade (2001, p. 21), que nada mais eram que auxiliares nas escolas jesuíticas, que, por não terem estudado letras, nem filosofia ou teologia, não eram considerados professores. Tais religiosos desenvolviam atividades de carpintaria, cozinha, administração de chácaras, entre outras. Sendo assim, produziam os bens necessários à manutenção e ao desenvolvimento dos colégios; faziam, inclusive, traduções da língua nativa dos discípulos, para que os docentes pudessem compreender o “mundo novo”.

Já no período colonial da história brasileira, a Companhia de Jesus, “incentivava o contínuo aperfeiçoamento destes irmãos coadjutores” e os mesmos “se consideravam educadores, principalmente nas aldeias indígenas onde, na maioria das vezes, eram eles os intérpretes dos padres junto aos índios”. Porém, havia uma discriminação entre a categoria dos sacerdotes e a dos irmãos coadjutores, em função de sua origem social e das diferenças de estudos; de qualquer forma, essa subalternidade dos coadjutores era disfarçada pelo convívio religioso (MONLEVADE, 2001, p. 22).

Ainda segundo o mesmo autor, com a expulsão dos Jesuítas em 1758, o ensino no Brasil começa a tomar outra forma e, em 1772, o Marques de Pombal criou as “Aulas Regias”, que eram espaços de uma sala improvisada, muitas vezes na própria casa do professor. Sendo assim, o máximo que se precisaria seria de alunos e um professor, e a

mão de obra escrava, quando necessária, era responsável pela limpeza dos espaços e elaboração das refeições. Os registros escolares eram feitos integralmente pelo professor.

A estrutura e a oferta de ensino começam a se modificar no início do século XIX, segundo Monlevade (2001, p. 23), com a vinda da corte portuguesa ao Brasil, e mais profundamente com a independência. No ano de 1834, o Ato Adicional à Constituição do Império transferiu para as províncias a responsabilidade pela organização e financiamento das escolas primárias e secundárias, podendo para isso serem cobrados impostos.

Ao final do império e início da República, os Liceus, Ateneus e Escolas Normais, fundadas nas capitais das províncias, por possuírem estrutura maior, maior número de espaços e de alunos, demandavam mão de obra para além da docência. Esta fase coincide com o fim da escravidão no Brasil, fazendo com que surgisse então a categoria de funcionários de escola, como a conhecemos hoje, não mais como escravos ou religiosos e sim como funcionários públicos assalariados (MONLEVADE, 2001, p. 23-24).

Na primeira república, por não haver mecanismos reguladores de ingresso e permanência no serviço público, o ingresso e permanência desses funcionários nas escolas processava-se “via apadrinhamento dos políticos locais, pela troca de votos” (NASCIMENTO, 2006, p. 59). A partir da década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1932, com o estabelecimento de recursos vinculados à educação via impostos federais e municipais pela Constituição de 1946, com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961 e com a consequente ampliação do acesso das camadas populares à educação escolar, *não* ocorreu uma substantiva alteração no modo de ingresso e permanência dos funcionários da educação nas escolas. Até a Constituição de 1988 (Art. 37, Inc. II), o ingresso nos quadros funcionais da educação pública “ocorria por meio de indicação, normalmente associada a um apadrinhamento político-partidário de fazendeiros, de coronéis ou autoridade local” (Id. p. 60).⁶ Portanto, há muito tempo, nas escolas públicas brasileiras, os funcionários vêm sendo considerados como executores de “atividades-meio” ou de “serviços de apoio”, portanto, “excluídos dos quadros da educação, caindo na vala comum dos 'serviços gerais’” (FEIGES, 2003, p. 91; MONLEVADE, 2001, p. 11. 14. 20. 25). E, notoriamente,

⁶ “O acesso ao emprego poderia ocorrer por diferentes caminhos: o clientelismo e o burocratismo. O caminho do clientelismo consistia na distribuição de subempregos pelos políticos locais e as escolas passaram a receber merendeiras, vigias, serventes, auxiliares de secretaria, funções sem exigência da escolaridade e muito menos habilitação profissional. O caminho burocrático segue a via do concurso público, diferenciando-se do professor que apresenta diploma e os funcionários, quando muito, alguma certificação de algum grau de escolaridade” (FEIGES, 2003, p. 91).

ainda hoje, a sociedade brasileira “não assimilou que os funcionários são educadores profissionais – e não meros ajudantes dos professores ou apoios das escolas”, de modo que é admissível a tese do *continuum* histórico, na educação, do trabalho escravo para os “serviços de apoio” (MONLEVADE, 2009, p. 344. 350).

Na década de 1990, “o excesso de funcionários empregados pelo clientelismo ou por critérios burocráticos irracionais e o aprofundamento das orientações das políticas neoliberais leva os administradores da racionalidade técnico-científica a defender a terceirização” (FEIGES, Op. Cit. p. 91; MONLEVADE, 2001, p. 25). A política neoliberal do Estado mínimo para as questões sociais força a introdução de funcionários terceirizados nas escolas, que prestam serviços de forma alienada ao processo educativo. Esses funcionários acedem ao trabalho na escola por intermédio de uma empresa de prestação de serviços externa às instituições escolares. A Lei 9424/96, que dispôs sobre o FUNDEF, em seu Art. 7º, limitou drasticamente as possibilidades de profissionalização e de formação institucional dos funcionários de escola ⁷, no que foi reforçada pelo § 2º do Art. 18 da Lei Complementar 101/2000 (Lei da Responsabilidade Fiscal), que instituiu as bases legais para burlar o ingresso ao serviço público somente por intermédio de concurso público como prevê o Inc. II do Art. 37 da Constituição Federal de 1988. A terceirização como instrumento institucional dos governos *reformatou a via clientelística de acesso ao serviço público*, como explica e exemplifica Nascimento (Op. Cit. p. 61-63). Assim, institucionaliza-se a ação privada no serviço público e destitui-se a concepção de escola pública, democrática e de qualidade para todos. Nas escolas públicas, agravam-se as contradições sociais em função da co-presença de dois tipos de funcionários: os que ingressam por concurso público e os precariamente contratados por empresas prestadoras de serviços. Os direitos de uns e de outros são diferentes e o vínculo de uns e de outros com o processo educativo são também distintos (Id. p. 63).

Os funcionários de escola encontram-se no olho do furacão das contradições sociais na contemporaneidade: as forças reacionárias tendem à terceirização dos serviços não-docentes das instituições escolares, ao passo que os poderes democráticos e populares reivindicam o direito de todos à educação em instituições escolares de gestão democrática

⁷ Uma década depois, a Emenda Constitucional n° 53/2006, que instituiu no inciso VIII do Art. 206 da Constituição Federal o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, substituiu o FUNDEF pelo FUNDEB, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (ASSIS, 2015, p. 13).

dos projetos pedagógicos, em que a responsabilidade de zelar pela aprendizagem dos educandos seja ao mesmo tempo colegiada e individual, de cada um dos atores que compõem o coletivo, incluídos os profissionais não docentes.

O Quadro 2, a seguir, sintetiza a trajetória dos funcionários de escola no Brasil, desde o período colonial até o momento mais recente, apresentando as atividades e respectivos atores nos períodos da história e mostrando que esses profissionais atuam na educação brasileira desde o seu começo.

Quadro 2: Cronologia da trajetória histórica dos funcionários de escola, no Brasil

Período	Atores	Atividades
De 1549 a 1758	Irmãos Coadjuutores	Construção, pintura, carpintaria, ferraria, alfaiataria, arquitetura, cozinha, administração de chácaras e fazendas e até pilotos de navio
De 1759 a 1888	Escravas e Escravos	Limpeza de salas de aula e atividade de cozinha
De 1889 a 1988	Funcionários indicados por padrinhos políticos	Portaria, biblioteca, laboratórios, administração/registros, cozinha, limpeza e manutenção, entre outros.
De 1988 até hoje, de acordo com a CF/1988 (Art. 37, Inc. II)	Funcionários concursados	Portaria, biblioteca, laboratórios, administração/registros, cozinha, limpeza e manutenção, entre outros.
Da década de 1990 até hoje, com base (na Lei do FUNDEF/1996-2006 e) LRF/2000	Funcionários terceirizados	Portaria, biblioteca, laboratórios, administração/registros, cozinha, limpeza e manutenção, entre outros.

Fonte: Elaborado pelo autor

2.2 OS AGENTES EDUCACIONAIS: MARCOS LEGAIS E IDENTIDADE

O processo de afirmação da identidade e correlata valorização dos funcionários de escola como profissionais de educação é algo recente na política educacional brasileira (NASCIMENTO, Op. Cit. p. 64). Os primeiros passos rumo à organização sindical dos funcionários de escola foram dados a partir do direito à organização previsto na Constituição Federal de 1988 (FEIGES, Op. Cit. p. 91). A identidade própria dos funcionários de escola, integrados nos movimentos sociais na condição de educadores, passou a tornar-se possível graças à unificação dos trabalhadores em educação em torno

da CNTE, na década de 1990 (NASCIMENTO. Op. Cit. p. 67).⁸ Saliente-se que o “núcleo comum da luta dos professores e funcionários tanto nas questões de natureza pedagógica quanto nas necessidades de reorganização estrutural das escolas” foi o “debate em torno da qualidade da escola pública” (FEIGES, Op. Cit. p. 96).

No plano da *constituição de direitos*, em função da luta histórica dos trabalhadores em educação e de suas entidades representativas, isso se formalizou efetivamente pela Emenda Constitucional 53 de dezembro de 2006, a qual estabelece na nova redação para o artigo 206, que segue:

Art. 206 [...]

[...]

V – valorização dos profissionais de educação escolar, garantidos na forma da lei, plano de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

[...]

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal.

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

Como se pode ver nos incisos citados, a Constituição Brasileira em vigor não conceitua os profissionais de educação, delegando tal responsabilidade ao ordenamento

⁸ “Em janeiro de 1990, em Aracaju, efetiva-se a unificação dos trabalhadores em educação com plena adesão dos professores e funcionários, encontrando alguma resistência apenas por parte dos especialistas em educação, porque este segmento encontrava-se organizado em Associações distintas” (FEIGES, Op. Cit. p. 96). “A CNTE exerce um papel muito importante nas lutas que se referem à unificação sindical e à formulação de um projeto de qualificação dos funcionários” (Id. p. 96). Convém frisar que a efetiva consolidação da identidade dos funcionários de escola como profissionais da educação depende da ampliação da formação desses funcionários em nível superior (ASSIS, Op. Cit. p. 12). “A qualificação dos funcionários da educação pressupõe a redução da distância entre a formação para o trabalho do professor e do funcionário (resguardada a especificidade docente e não-docente), a eliminação da separação entre trabalho intelectual e manual que aprofunda a exclusão do funcionário dos processos pedagógicos da escola, sua inserção crítica enquanto sujeito ativo que busca na atividade profissional, a unidade entre conceber e executar o próprio trabalho. A luta por melhores condições de trabalho implica diretamente a qualificação profissional que afirme a relevância social do trabalhador no contexto da construção de uma sociedade, educação e escola pública democráticas” (FEIGES, Op. Cit. p. 99). No nível das unidades escolares, “a construção da identidade dos trabalhadores em educação (docentes e não-docentes) pode e deve ser forjada coletivamente no âmbito de um Projeto Político-Pedagógico de escola que possibilite a superação de injustiças sociais, especialmente aquelas geradoras de práticas que excluam os alunos do processo de aprendizagem” (Id. p. 99).

infraconstitucional. Coube à Lei 9394/96 (LDBEN) fazê-lo, conforme expresso no artigo 61:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996)

Como se percebe, a nova redação do artigo 61 da LDBEN, dada pela Lei 12.014 de agosto de 2009, vai além da conceituação dos profissionais de educação, estabelecendo fundamentos para a formação desses profissionais. Percebe-se então a crescente preocupação com a identificação, formação e qualificação desses profissionais, tendo em vista a sua importância no contexto educacional público brasileiro (BRASIL, Lei 12.014/09).⁹

Chegar à estrutura funcional do ensino público, estabelecida na LDBEN, que contempla os funcionários de escola, só foi possível com muita luta e organização ¹⁰ e, neste sentido, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) se firmou neste propósito já em 1990 e hoje tem estabelecido em suas finalidades, expressas no artigo 2º do seu estatuto, entre outras coisas, o que segue:

⁹“A partir daquele dia [06 de agosto de 2009], com a sanção pelo presidente Lula da Lei nº 12.014/2009, cuja origem foi a proposta da senadora Fátima Cleide do PT/RO, funcionária de escola e ex-dirigente da CNTE, todos os que atuam na escola, e não apenas professores, podem ser considerados profissionais da educação, desde que habilitados de acordo com a área 21ª Área Profissional (Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar, criada através da Resolução 05/2005 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE)” (LEÃO, *apud* ASSIS, Op. Cit. p. 07).

¹⁰ Registram essa história Nascimento (Op. Cit. p. 64-82), Assis (Op. Cit. p. 07-18), FEIGES (Op. Cit. p. 91ss.) e outros.

- a) *congregar trabalhadores em educação (professores, pedagogos/especialistas e funcionários da educação) em nível nacional*, por meio de entidades a ela filiadas, com objetivo de *defesa dos interesses da categoria, da educação e do País*;
- b) *buscar soluções para os problemas dos trabalhadores em educação, tendo em vista sua dignidade e valorização profissional*, no interesse da educação;
- c) incentivar o *aprimoramento cultural, intelectual, profissional e sindical* dos trabalhadores em educação;
- [...];
- e) propugnar pelo direito as *condições condignas de trabalho* e melhores condições sócio-econômicas;
- f) *prestar assistência e apoio às filiadas e a seus sócios, sobretudo quando forem cerceados em suas atividades profissionais ou ameaçados em sua liberdade de expressão e organização em atividades intelectuais*;
- g) examinar e *propor soluções* sobre os problemas da educação no País e *sobre a formação e a qualidade de desempenho dos trabalhadores em educação*;
- [...];
- i) apoiar a organização de outras categorias profissionais que atuem na educação e suas reivindicações;
- j) *promover e defender o direito do povo a uma educação democrática e libertadora, acessível à ampla maioria e que se realize como interesse nacional e popular*;
- [...]. (Estatuto da Confederação dos Trabalhadores em Educação – CNTE, 2014, p. 2-3. Destaques apostos).

Pelas finalidades da CNTE, fica evidente o compromisso da Confederação com a luta das diversas categorias de trabalhadores em educação, visando à garantia dos direitos de valorização, qualificação e reconhecimento da atuação de todos os profissionais de educação, incluídos os funcionários por meio do exercício de uma educação democrática (Estatuto da CNTE, 2014). Frise-se que os funcionários travaram uma luta intensa *dentro da CNTE* para que, a partir do XXV Congresso de Trabalhadores em Educação, em 1995, tivessem o Departamento Nacional dos Funcionários da Educação, vinculado à diretoria da CNTE, com o objetivo de encaminhar suas demandas específicas (NASCIMENTO, Op. Cit. p. 69).

Destaque-se que, nas lutas dos funcionários de escola organizados, desde o início da década de 1980, a defesa da identidade profissional da categoria teve de enfrentar sem rodeios e eufemismos os poderes tendentes à privatização das atividades não docentes das instituições escolares. Como um fantasma que ronda essa área profissional, a terceirização dessas atividades esteve presente como tema/problema em todos os encontros regionais e nacionais dos trabalhadores da educação, como pode ser lido na obra citada de Nascimento (p. 70-81). Há de se denunciar que os apologistas da terceirização desconsideram a dimensão educativa do trabalho dos funcionários, opção política que os identifica “a partir de relações mercantis que veiculam na escola impondo

regras de mercado que negam e dissolvem direitos do trabalhador” e reduzem a educação a mercadoria (FEIGES, Op. Cit. p. 82-83).

Os funcionários das escolas da rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul estão filiados ao Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação, cujo a sigla é CPERS/Sindicato. Já se percebe na nomenclatura da entidade uma predominância de referência aos professores; mas, ao mesmo tempo, o CPERS/Sindicato estabelece entre suas finalidades “a) promover *a união dos trabalhadores em educação* do Estado do Rio Grande do Sul” e “i) integrar-se com as demais categorias no encaminhamento de lutas comuns, participando de movimentos que promovam *a unidade dos trabalhadores em geral*” (Estatuto do CPERS/Sindicato, 2014, p. 1. Destaques apostos). No Art. 3º, o estatuto deixa claro que podem se sindicalizar “professores, especialistas em educação e funcionários de escola”, englobando assim as categorias descritas no Art. 61 da LDBEN (Estatuto do CEPRS/Sindicato, 2014, p. 1).

Ao poder legislativo cabe o papel de estabelecer legalmente a categoria de profissionais de Educação. Como já foi visto, a LDBEN conceitua quem são estes profissionais. Porém a descrição mais detalhada da composição dos cargos dos profissionais conceituados no inciso III do artigo 61 da LDBEN cabe aos sistemas de ensino estaduais, através do estabelecimento de Planos de Carreira para os assim popularmente denominados “funcionários de escola” da rede básica de ensino.

O estado do Rio Grande do Sul, através da Lei 11.672 publicada em 26 de setembro de 2001, reorganizou seu quadro de servidores de escola e estabeleceu inclusive o plano de pagamento dos mesmos. Ao longo destes anos, tendo em vista as alterações na legislação federal (Constituição e LDBEN), a lei citada já sofreu alterações, tendo a última ocorrido em 14 de janeiro 2014 por meio da publicação da Lei 14.448.

A Lei Estadual 14.448 do Rio Grande do Sul, reformulou o artigo 5º, da lei 11.672, no qual estão especificadas as categorias funcionais que inicialmente abrangiam os Agentes Educacionais I - Manutenção de Infraestrutura, Agentes Educacionais I – Alimentação, Agentes Educacionais II - Administração Escolar e Agentes Educacionais II - Interação com o Educando. Na última reformulação da lei foram inseridos ainda as seguintes categorias Agente Educacional I – Técnico em Nutrição e Agentes Educacionais II – Assistente Financeiro, Técnico em Informática e Tradutor e Interpretador de Língua de Sinais – LIBRAS. Cabe apontar ainda que existem dois enquadramentos

funcionais remanescentes de legislação anterior, considerados como cargos em extinção; trata-se dos Agentes Educacionais III – Auxiliar em Administração e dos Agentes Educacionais IV – Monitor de Escola (2014, p. 4 e 5).

A presente abordagem está focada nos Agentes Educacionais I - Manutenção de Infraestrutura e Alimentação e nos Agentes Educacionais II - Administração Escolar e de Interação com o Educando, por se tratar numericamente da maior parte do quadro de funcionários atuantes nas escolas do Estado do Rio Grande do Sul e contemplar as áreas referendadas pela Resolução CNE/CES 2/2016, que estabelece as diretrizes para formação inicial e continuada em Nível Superior para os Funcionários da Educação Básica.

Quanto às atribuições dos quatro cargos acima listados temos sua descrição no Quadro 3 abaixo adaptado e extraído do Plano de Carreira dos Agentes Educacionais, estabelecido pela Lei 11.672:

Quadro 3 – Descrição das categorias funcionais, escolaridade e atribuições dos cargos de Agentes Educacionais do Estado do Rio Grande do Sul:

Categoria e Escolaridade Mínima	Descrição Sintética das atribuições
AGENTE EDUCACIONAL I - Manutenção de Infraestrutura Ensino Fundamental	Desenvolver atividades relacionadas a execução de zeladoria, jardinagem, vigilância e circulação de documentos nos estabelecimentos de ensino.
AGENTE EDUCACIONAL I – Alimentação Ensino Fundamental	Preparar a confecção da alimentação escolar e limpeza em geral decorrente desta função nos estabelecimentos de ensino.
AGENTE EDUCACIONAL II - Administração Escolar Ensino Médio	Atividades de nível médio, de relativa complexidade, envolvendo a execução de tarefas próprias de estabelecimento de ensino.
AGENTE EDUCACIONAL II - Interação com o Educando Ensino Médio	Atividades de nível médio, de relativa complexidade, envolvendo a execução de tarefas próprias de estabelecimento de ensino.

Fonte: Adaptado da Lei 11.672.

A lei citada, no Art. 3º, encarrega esse quadro de servidores de escola das “atividades gerais” de “orientação, coordenação, organização e execução de atribuições voltadas ao desenvolvimento de atividades específicas dos estabelecimentos de ensino, incluindo funções de interação com o educando, de continuidade das funções didáticas e das complementares às funções pedagógicas, que exigem dos ocupantes dos cargos formação de ensino médio e fundamental” (Lei Estadual 11.672/2001. Destaque aposto). Cabe pontuar que a lei em questão atribui responsabilidade aos funcionários do quadro escolar do Rio

Grande do Sul quanto à continuidade das funções didáticas e pedagógicas, de modo que essas funções não são mais atribuições restritas aos docentes. Desta forma, fica evidente que a responsabilidade pelo processo educacional é compartilhado entre os profissionais da educação: os docentes, os especialistas e os servidores de escola de distintas categorias funcionais, além dos pais e alunos. Manifestamente, essa corresponsabilidade deve ser exercida com base nas decisões que vão sendo tomadas pelas equipes diretivas e pelos órgãos colegiados das instituições, o que remete para a regulamentação da gestão democrática do ensino.

2.3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICAS PÚBLICAS

A gestão democrática das escolas públicas está respaldada pelo artigo 14 da LDBEN, que delega aos sistemas de ensino a definição das normas de gestão democrática do ensino público básico. Nos incisos que se seguem ao artigo tem-se a garantia da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e a participação da comunidade neste processo por meio do Conselho Escolar ou órgão equivalente. A propósito, os Art. 7º e 20 da Lei da Gestão Democrática do Ensino Público do Rio Grande do Sul (Lei nº 10.576/1995, atualizado pelas Leis 11.695/2001 e nº 13.990/2012) faculta aos servidores estáveis que possuem curso superior na área de educação o acesso aos cargos eletivos de diretor e vice-diretor. O Art. 40 da mesma lei dispõe sobre a composição do Conselho Escolar, prevendo representação de todos os segmentos da comunidade escolar, incluído o segmento dos “servidores de escola”. Pelo Art. 41, as “funções consultiva, deliberativa, executora e fiscalizadora” desse conselho se aplicam também às questões pedagógicas. Pelo Art. 42, são atribuições do Conselho Escolar, por exemplo, “criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do Plano Integrado da Escola”, “adendar, sugerir modificações e aprovar o Plano Integrado da Escola”, “coordenar, em conjunto com a direção da escola, o processo de discussão, elaboração ou alteração do regimento escolar”, “analisar os resultados da avaliação interna e externa da escola, propondo alternativas para melhoria de seu desempenho” e “apoiar a criação e o fortalecimento de entidades representativas dos segmentos da comunidade escolar”. O caput do Art. 43 prescreve que

“cabe ao(s) conselheiro(s) representar seu segmento discutindo, formulando e avaliando internamente propostas para serem apresentadas nas reuniões do Conselho”. Em resumo, a legislação do ensino público no Rio Grande do Sul, de modo imperativo e ostensivo, confere aos funcionários de escola a condição de *agentes de educação*.

Libâneo (2008) nos traz que organização é uma associação que reúne pessoas que interagem entre si, que operam por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição. No caso das escolas, podemos dizer, que elas são organizações nas quais sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação social e humana.

Para o mesmo autor, a organização e a gestão da escola visam:

- a) promover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula;
- b) promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessas participações, tendo como referência os objetivos de aprendizagem;
- c) garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos (Libâneo, 2008, p. 100-101).

Pode-se inferir dos conceitos anteriormente expostos que o espaço escolar é também um ambiente organizacional, tendo em vista que congrega pessoas em torno de objetivos comuns, interagindo umas com as outras, através dos meios e mecanismos disponíveis, visando organizar o processo de ensino e obter melhores resultados de aprendizagem.

Como ocorre essa interação e cooperação entre os diversos agentes que atuam no espaço escolar? A resposta a esta pergunta depende em boa medida da(s) concepção(ões) de organização e de gestão escolar pela qual a comunidade escolar se institucionaliza. Libâneo (2008) apresenta quatro possíveis concepções de organização e gestão escolar:

- 1) Técnico-científica (considerada a mais tradicional), que tem características mais burocráticas, com detalhamento das funções e tarefas, centralização de poder (diretor) e modelo de gestão de qualidade;
- 2) Autogestionária, baseada na ausência de direção centralizadora, sendo a gestão feita por meio da participação direta e por igual de todos os membros da instituição, possui ênfase nas relações, mais do que nas tarefas;
- 3) Interativa, fundamenta-se na existência da subjetividade e na interação social das pessoas e valoriza as práticas compartilhadas;

- 4) Democrática-participativa, sustentada na forma coletiva de decisão, com gestão participativa, mas não exclui a coordenação, nem desconsidera a responsabilidade individual.

O mesmo autor ensina que, dentre as concepções de gestão escolar, a gestão democrático-participativa, como próprio nome já diz, baseada na relação democrática entre a direção e a participação dos membros da equipe, tende a acentuar a importância do estabelecimento de objetivos comuns aceitos e assumidos por todos. Sendo necessária para sua efetivação uma forma coletiva de tomada de decisões, sem desconsiderar as responsabilidades individuais. Desta forma “tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe deve assumir sua parte no trabalho” (LIBÂNEO, 2008, p. 124). O mesmo autor apresenta como características deste modelo o que segue:

- Definição explícita de objetos sociopolíticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar.
- Articulação entre a atividade de direção e a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela.
- A gestão é participativa mas espera-se, também, a gestão da participação.
- Qualificação e competência profissional.
- Busca de objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais.
- Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação dos rumos e ações, tomada de decisões.
- Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados (Libâneo, 2008, p.124).

O processo educacional não se dá isoladamente na relação interindividual professor-aluno. De modo multidimensional, dá-se na relação do indivíduo com sua família, com a sociedade e com o espaço escolar como uma totalidade concreta. Neste espaço, é de vital importância a atuação da equipe diretiva, que deve integrar e articular de forma adequada recursos materiais e principalmente humanos, visando a um trabalho integrado entre docentes e não docentes para que o processo de ensino aconteça através do suporte profissional qualificado. Se o docente em sala de aula deve ter a capacidade técnica para levar da melhor forma possível o conhecimento aos alunos, de outro lado, é fundamental que os funcionários de escola, que não atuam na docência, tenham o domínio do espaço escolar, dos conceitos pedagógicos e dos materiais educacionais para adequadamente dar o suporte para que o ensino e aprendizagem aconteçam.

Se no passado a gestão educacional era meramente formal burocrática, nota-se hoje a preocupação crescente em tornar o sistema de ensino alinhado com as mudanças na economia e na sociedade. Monlevade (2001, p. 96) direciona para uma possível

racionalização “um número menor com maior qualificação” atendendo as especificidades e demandas funcionais decorrentes da complexidade do espaço escolar. Igualmente neste sentido, Libâneo (2008, p. 123-124) aponta para a concepção *democrático-participativa da gestão*, que valoriza o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica. O autor citado argui que a organização e a gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento profissional – político, científico, pedagógico – de toda a equipe escolar, pois a escola passa a ser o “local em que os profissionais desenvolvem suas profissões” (Id. p. 145). Diz ainda que “a escola de hoje deve ser vista como um espaço educativo, no qual os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão, transmitindo valores, por meio de atitudes, modo de agir, influenciando a aprendizagem”. Sendo assim, todos os profissionais que trabalham na escola participam de tarefas educativas, embora não de forma igual (Id. p. 30-31).

Ao abordar a temática da formação dos profissionais de educação, notadamente dos funcionários de escola, Dourado discorre sobre o conceito de *profissionalidade*, afirmando que esse conceito “expressa objetiva e/ou subjetivamente o compromisso com a educação e, também, com o projeto de sociedade” e que se vincula “à construção da identidade profissional, na sua dimensão intelectual, ética, política e cultural” (2016, p. 38-39).

Olhando para mais adiante, é notória a inserção da temática de formação dos profissionais de educação na Lei 13.005 de 25 de julho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024. Entre as dez diretrizes do plano encontram-se evidenciadas a valorização dos profissionais de educação e a formação como meio de alcançá-la, conforme metas e estratégias descritas abaixo:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estratégias:

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;

[...]

15.10. fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e áreas de atuação, dos(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;

[...]

Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Estratégias:

18.1. estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, noventa por cento, no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e cinquenta por cento, no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados; (BRASIL, Lei 13.005/14, Plano Nacional de Educação - PNE, 2014).

Está, portanto, no PNE a meta de fomentar políticas públicas de qualificação e valorização dos profissionais não docentes de educação, visando com isso promover o reconhecimento da atuação destes profissionais. Mas é também notável a escassez da produção conceitual-bibliográfica específica sobre o assunto. Efetivamente, ao longo do tempo, a produção teórico-conceitual esteve focada na atuação profissional docente, de modo que os profissionais não docentes acabavam sendo tratados na carona de conceitos impróprios para a sua área específica de atuação.

Segundo a CNTE (2016, p. 12), uma das principais entidades defensoras das citadas metas e respectivas estratégias do PNE, a complexificação das escolas e de suas competências educativas e a evolução dos funcionários nas suas conquistas levaram a um movimento de profissionalização da categoria e isso se reflete na criação de cursos técnicos de nível médio para habilitação profissional em quatro áreas: técnico em alimentação escolar; técnico em gestão escolar; técnico em multimeios didáticos; e técnico em manutenção da infraestrutura escolar. De acordo com Monlevade, para a CNTE, “não se trata somente de formar profissionais, mas de transformar e consolidar seu perfil, sua identidade e seu papel na educação escolar” (2001, p. 45); trata-se de “imprimir nestes futuros profissionais de nível médio o caráter de educadores” (Id. p. 47).

Recentemente foi aprovado pela Câmara de Educação Superior a Resolução nº 2/2016, publicada no Diário Oficial da União em 16 de maio de 2016, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. Sendo assim percebemos que hoje o sistema de ensino superior pode dar um passo importante e contribuir para profissionalização dos funcionários de escola, refletindo no desempenho das funções e, por consequência, nos resultados de qualidade da educação básica.

A referida Resolução considera:

[...] que a *ação educativa desenvolvida pelos funcionários*, nas áreas de atuação (Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Multimeios Didáticos), se *configura* como *processo pedagógico* intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos e no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

[...]

os movimentos em prol da *construção da identidade dos funcionários* da educação, *buscando superar a invisibilidade social, subalternidade política e marginalidade pedagógica*, subvalorização salarial e a indefinição funcional, ao afirmar seu papel de profissionais da educação e sua atuação técnico-pedagógica nas instituições de educação básica e nos sistemas de ensino;

a *importância do funcionário* nas instituições de educação básica e nos sistemas de ensino nas áreas de atuação e de sua *valorização profissional*, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, *plano de carreira*, salário e condições dignas de trabalho; (BRASIL, Resolução CNE/CES 2/2016. Destaques apostos).

A resolução não apenas visa qualificar e profissionalizar o quadro de funcionários de escola, dando diretrizes para sua formação tanto inicial quanto continuada em nível superior de ensino, mas como destacado acima, fica evidente o reconhecimento, por parte do Conselho Nacional de Educação (de então), que o funcionário, no exercício de sua função, *exerce ações de caráter pedagógico*; possui invisibilidade social, subalternidade política e marginalidade funcional; daí, a importância de sua valorização profissional por meio do estabelecimento do Plano de Carreira, dentre outros mecanismos.

A formação inicial e continuada, além de ser mecanismo de desenvolvimento e transformação pessoal e profissional, é garantida pela LDBEN aos profissionais da educação como um direito. Segundo Gastaldo e Arenhart (2014, p. 28), a lei citada “concebe a formação ou capacitação ou educação continuadas, ou, em serviço, dos profissionais da educação não só como exigência, mas também como direito desses profissionais”.

No parágrafo único, constante no Art. 61, da Lei 9394/96 (LDBEN), estão estabelecidos os fundamentos para a formação dos profissionais de educação, visando a que esta se dê de forma sólida, associando teoria e prática, ocorrendo em serviço e aproveitando experiências anteriores de outras instituições ou profissionais.

Ao ver de Monlevade, a formação dos funcionários deve “trans-’formá-los’: de uma específica função de apoio para uma nova identidade categorial de profissional de educação” (2001, p. 92). Visando a que os profissionais não docentes se comprometam com os objetivos educacionais e se integrem na ação coletiva de educar, identifiquem-se

com o projeto político-pedagógico da escola e participem dos processos de gestão democrática, a requalificação teria de integrar três blocos (componentes curriculares): 1) de educação geral (base comum nacional); 2) de formação técnica específica de cada categoria funcional; 3) de formação pedagógica, um concentrado de ciências humanas e sociais aplicadas à educação (MONLEVADE, 2001, p. 47-50. 91-92). O bloco pedagógico da profissionalização, “pela iniciação à ciência pedagógica e pela análise da estrutura educacional, habilita os funcionários a dialogar em pé de igualdade não só com os professores mas no Conselho Escolar, com a Direção e outros segmentos da escola” (Id. p. 94).

No que tange à formação dos funcionários de escola do Rio Grande do Sul, o Plano de Carreira (RIO GRANDE DO SUL, Lei 11.672/2001), no artigo 7º, impõe à Secretaria de Administração e de Recursos Humanos da Secretaria de Educação a responsabilidade pelo desenvolvimento de Programas de qualificação para estes servidores, com a finalidade de proporcionar a capacitação visando ao melhor desempenho das atribuições próprias destas categorias, podendo ser desenvolvida por órgãos públicos estaduais ou mediante convênio com entidades especializadas.

O referido Plano de Carreira estabelecido pela Lei também prevê nas disposições preliminares sobre o Plano de Pagamentos que as “avaliações comparativas das categorias funcionais” que leva em consideração a “importância das atribuições”, “qualificações exigíveis para provimento inicial do cargo e para a movimentação dentro da carreira”, “condições ambientais para o exercício das atribuições” e “capacidade de criar, decidir, julgar e inovar” dentro do exercício das suas funções. Estabelece também os níveis salariais para movimentação vertical, sendo o Nível I a exigência de Ensino Fundamental Completo, Nível II a formação de Ensino Médio Completo e o Nível III a titulação profissional de Curso Superior completo. Este último sendo na área de Educação ou com formação correlata com as atribuições do cargo (Lei Estadual 11.672/2001, p. 8 e 9)

Embora os estudos e produções bibliográficas específicas dos profissionais da educação, notadamente os funcionários de escola, sejam limitados, percebe-se que, a partir da unificação de luta dos profissionais de educação por meio da CNTE, ocorreram avanços no processo de afirmação da identidade profissional e na busca pela profissionalização e profissionalidade, por meio da formação conforme acima apontado, seja isso promovido pelas próprias políticas públicas educacionais recentes de valorização destes profissionais ou pela releitura que os autores como Libâneo (2008) e Dourado

(2016) fazem da gestão do espaço escolar, que, segundo estes, deve migrar de um caráter meramente técnico-científico para uma gestão mais democrático-participativa, como a própria LDBEN estabelece.

Em consonância com o modelo de gestão democrática da educação, visando integrar as IES com a educação básica e atender as diretrizes das políticas públicas daquele momento, é que o Programa de Formação Continuada Macromissioneira foi estruturado desde sua origem até sua execução, como relatado a seguir, contemplando todos os segmentos do espaço escolar e recebendo o apoio e suporte financeiro da administração pública do Estado do Rio Grande do Sul, por determinação expressa do então secretário da educação, José Clóvis de Azevedo.

Por mais que o Programa de Formação Continuada Macromissioneira, aqui estudado, tenha sido planejado e executado antes mesmo da vigência da Resolução CNE nº 2/2016, em nada nega o que vem estabelecido nas diretrizes para a formação dos profissionais de educação aqui estudados. Na sequência será possível observar que, mediante a Formação Macromissioneira, os Agentes Educacionais tiveram oportunidade de se expor e expor suas profissionalidades e experimentar o que significa “superar a invisibilidade social, subalternidade política e marginalidade pedagógica” de que fala a Resolução citada.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO MACROMISSIONEIRA

Entra-se aqui na reconstrução reflexiva da experiência do Programa de Formação Continuada Macromissioneira, como forma de “recuperação do processo vivido” segundo a proposta metodológica de sistematização de experiência (HOLLIDAY, 2006). Retoma-se o caminho percorrido na elaboração e na execução do Programa, incluída nesta última a parte da produção teórica que resultou do mesmo. Aprofunda-se especificamente a formação dos Agentes Educacionais das Coordenadorias Regionais de Educação de Santo Ângelo e de Ijuí.

Inicialmente ingressa-se no universo do Programa, resgatando o surgimento da proposta e o modo colaborativo e interinstitucional segundo o qual ela foi construída, passando pela área de abrangência do Programa, pelo método de execução e pela produção dos resultados e sua apresentação junto aos Grupos de Trabalho (GT's). O estudo aqui apresentado recortou tematicamente a execução do Programa com os Agentes Educacionais atendidos pela equipe da Universidade Federal da Fronteira Sul, a composição do grupo de formadores, sua metodologia de trabalho, temáticas abordadas na formação, avaliação da mesma e escrita de diários de bordo feitas pelos participantes.

Os dados obtidos com a formação dos Agentes Educacionais das duas CREs acima citadas são tratados adiante (3.2), com a exposição e reflexão acerca do perfil dos Agentes Educacionais formados, a respeito de como os próprios agentes percebiam a sua atuação junto às escolas – com base no questionário inicial –, sobre quais suas características funcionais e sua avaliação do Programa executado mediante questionários aplicados ao longo da formação.

Para concluir a parte de dados obtidos com a formação, apresentam-se alguns relatos colhidos dos diários de bordo – instrumento de formação adotado por orientação metodológica do Programa como um todo –, nos quais os Agentes Educacionais foram estimulados a refletir, por meio da escrita, sobre sua prática profissional. Esta ferramenta levou os Agentes Educacionais formados pelo Programa a dialogar de forma crítica com a própria prática funcional, aguçar sua inteligência e, possivelmente, recompor sua identidade profissional por meio da escrita reflexiva a partir de e sobre sua função educativa.

3.1 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MACROMISSIONEIRA

O processo de formação nunca está concluso. Desde a infância até a maturidade, o indivíduo está submetido à contínua formação e transformação. Essa formação contínua se processa em vários aspectos, dentre eles, o social e profissional. No aspecto profissional, o Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira – Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul pretendeu atender ao que preconiza a LDBEN (Lei 9.394/96), que concebe a formação/capacitação/educação continuada, em serviço, dos profissionais de educação não apenas uma exigência, mas sim um direito desses profissionais (GASTALDO; ARENHART, 2015, p. 28).

No sentido de contribuir para garantir esse direito, segundo os autores citados (Op. Cit. p. 25-26), o Programa procurou responder positivamente a um apelo social da região, registrado no documento gerado pela I Conferência de Ensino Pesquisa e Extensão (I COEPE), ocorrido na Universidade Federal da Fronteira Sul em 2010, que tinha por temática “Construindo agendas e definindo rumos”, no qual ficou estabelecido que a UFFS se envolveria nas discussões sobre gestão escolar, formação continuada, valorização das licenciaturas e políticas públicas.

Pensar e executar a proposta de um Programa de Formação com abrangência regional não poderia ser tarefa simples, dada a complexidade e diversidade do sistema educacional envolvido – público e privado; municipal, estadual e federal; básico e superior – neste contexto formativo dos profissionais de educação. Para definir a concepção e o método do Programa a ser implementado, foi criado um Grupo de Trabalho Dirigente (GT Interinstitucional), com representação das seis coordenadorias regionais de educação envolvidas (9ª CRE, de Cruz Alta, 14ª CRE, de Santo Ângelo, 17ª CRE, de Santa Rosa, 21ª CRE, de Três Passos, 32ª CRE, de São Luiz Gonzaga, e 36ª CRE, de Ijuí), instituições de ensino superior, públicas e comunitárias da região de abrangência das CRE's, núcleos microrregionais do CPERS/Sindicato, Promotoria de Justiça Regional de Educação de Santo Ângelo e algumas secretarias municipais de educação, sob a coordenação do *campus* Cerro Largo da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS (GASTALDO; ARENHART, 2015, p. 25)

Assim, de forma colaborativa entre as diversas instituições acima citadas, o Programa se constituiu com base a uma determinada concepção teórico-metodológica:

A comissão aderiu à tese de que a operacionalização da concepção metodológica que põe em movimento a relação conceitual e crítico-social entre investigação e ação, caso seriamente inspirado por um projeto social de transformação da sociedade (...), pode ser eficaz em termos de qualificação profissional e política dos professores na condição de protagonistas do processo, qualificação essa que se concretizará em dimensões diversas, mas, especialmente, em termos de aprendizagem acadêmica e cidadã dos educandos e em termos de produção científica e tecnológica (...) (GASTALDO; ARENHART, 2014, p. 34).

Como se pode ver no fragmento citado, o GT Dirigente escolheu como princípio formativo o protagonismo dos profissionais no processo de formação, que ficará mais claro na exposição das ideias-força do Programa, a seguir. Coerente com essa opção foi o caráter democrático da construção e execução do Programa.

Já no que diz respeito à visão de método, definida pela Comissão Interinstitucional, a execução do Programa se fundamenta nas seguintes ideias-força:

- A formação continuada implica trabalhar a partir do movimento interno e próprio de cada unidade escolar, em busca da superação das situações problemáticas;
- A possibilidade de sucesso dos projetos de formação continuada de trabalhadores em educação está condicionada a que, em contextos favoráveis, sejam assumidos por atores que estejam decididos a se tornarem autores/investigadores, em interlocução com assessores colaborativos externos, ou seja, só poderá haver formação continuada em sentido próprio, caso os próprios trabalhadores em educação se assumirem como os protagonistas do processo e, como tais, desejem se converter de atores em autores;
- A busca de soluções para as situações problemáticas requer uma metodologia que procure resolver problemas práticos e formular planos de ação por meio da interação entre sujeitos com formação e práticas diversificadas, em movimentos de ir e vir entre a particularização e a generalização, entre o conhecimento universal/geral e os conhecimentos concretos/particulares, sob a forma de diretrizes argumentadas (Thiollent)¹¹, o que exige a interlocução entre saberes

¹¹ De acordo com Oscar Jara Holliday, por meio da sistematização hermenêutico-crítica de nossas experiências, estas podem se converter “na fonte mais importante de aprendizagem teórico-prática que temos: para compreender e melhorar nossas práticas, para extrair os ensinamentos e compartilhá-los com outros, para contribuir com a construção de uma teoria que responda à realidade e, por isso, permita orientar nossa prática à sua transformação” (Op. Cit. p. 37). Um ponto de chegada da sistematização de experiências consiste na formulação de “conclusões (expressão das principais respostas e perguntas críticas do eixo de sistematização, as conclusões deverão dar respostas aos objetivos da sistematização – ensinamentos que se desprendem da experiência, deverão levar a melhoria e enriquecimento de práticas futuras)” (Id. p. 91). Dito em linguagem bem simples, a sistematização possibilita “a formulação de lições” (Id. p. 07).

(teóricos e práticos) de diferentes interlocutores e atores sociais (pesquisadores, especialistas, professores etc);

- Na via de se transformarem de atores em autores, os trabalhadores em educação precisarão menos das normas da ABNT do que do esforço sistemático de escreverem seus diários de bordo/campo, no plano individual, e as atas das reuniões e seminários, no plano coletivo; nada de extraordinário, os métodos da investigação-ação e da sistematização de experiências exigem dos professores e, na medida do possível, dos outros trabalhadores em educação que se acostumem a efetuar os registros dos fatos observados (notas empíricas), das ações (notas práticas), dos modos de proceder (notas metodológicas), dos conceitos (notas teóricas);

- Com outras pessoas e noutros ambientes, um projeto de formação continuada de trabalhadores em educação nunca será o mesmo. Mais conveniente que a adoção dum projeto desses como Programa a lançar de cima para baixo (“oficialização”) é uma abordagem de “disseminação em rede”;

- Os assessores colaborativos que comporão os GT’s devem estar alertados para não substituírem nem os trabalhadores em educação nem os coordenadores dos GT’s designados pelas CRE’s, garantindo interlocução e troca de saberes entre os atores (da prática pedagógica), os coordenadores (representantes do sistema) e os especialistas (das IES’s). (Projeto Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira – Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul¹²).

Acerca da Comissão Interinstitucional (GT Dirigente), cabe ainda destacar que visava somar esforços no sentido de estabelecer a melhor proposta de formação continuada possível naquela conjuntura. Ficou claro desde o início que o papel articulador da UFFS não retirava nem diminuía a responsabilidade das demais IEs da região em atuar de forma orgânica e colaborativa na elaboração e execução do Programa. Sendo assim, de modo democrático, a proposta aqui apresentada foi discutida de forma articulada entre as IEs, CREs e demais segmentos anteriormente citados e que compunham o GT Interinstitucional (GASTALDO; ARENHART, 2015, p. 29).

O Programa de Formação Continuada Macromissioneira, que vinha sendo pensado e discutido desde abril de 2011 e foi implementado ao longo de 2014, se antecipa ao que a LDBEN insere em 2015 como quinto inciso do artigo 43, que trata das finalidades do ensino superior, onde deixa claro, entre outras coisas, que as Instituições

¹² Trecho extraído do Projeto de Extensão do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira – Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, arquivado junto a Secretaria do Programa na Unidade Seminário da UFFS – Campus Cerro Largo, e aprovado nos Editais de Extensão da Pró-reitoria de Extensão e Cultura da UFFS, conforme relatórios: **A extensão universitária na UFFS: programas e projetos – editais 2010-2016**. Disponível em: <file:///C:/Users/colomboo/Downloads/Portf%C3%B3lio_Proec_Editais_ONLINE_2017%2009%2012%20(1).pdf>

de Ensino Superior devem atuar no aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, desenvolvendo atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Difícilmente se poderia colocar sob suspeita o *caráter legal* das principais ideias-força do Programa de Formação Continuada em tela, ainda mais considerando, *a posteriori*, o que estabelecem os incisos I, II e III do Parágrafo único do Art. 61 da LDBEN, que prescreve os fundamentos para a formação dos profissionais de educação, visando a que esta se dê de forma sólida, associando teoria e prática, ocorrendo em serviço e aproveitando experiências anteriores de outras instituições ou profissionais. Estas características da formação estão presentes não apenas no projeto que foi pensado de modo participativo, mas também na execução da proposta elaborada pela comissão interinstitucional que, de modo unânime, estabelece o protagonismo dos profissionais de educação como ideia-guia principal da formação, chamando os atores a assumirem seu papel de autores, refletindo suas experiências e práticas à luz dos conceitos científicos.

No dizer de Arenhart, no texto-base “Ensinar o padre a rezar missa’? – A formação continuada de professor@s: por que e como?”, há a necessidade de interação entre os profissionais no intuito de “criar um clima” favorável à troca de registros e experiências entre os profissionais, alinhado com o que Paulo Freire se indagava em suas tarefas pedagógicas: “que posso aprender desta experiência?”. Desta forma se ressalta a importância do ouvir e não apenas do agir ou reagir (ARENHART, 2011).

O texto citado serviu de referência básica e comum para as discussões dos Colóquios¹³ realizados em 05 das 06 CRE's participantes¹⁴ e das áreas profissionais, epistêmicas e temáticas de formação. Os colóquios realizados em julho de 2011 foram, no dizer de Gastaldo e Arenhart (2015, p. 31), as fontes de demandas e constituíram-se nas bases para as temáticas de formação dos Grupos de Trabalho (GTs) de cada uma das áreas.

Ainda segundo os mesmos autores, os colóquios buscaram também sondar qual formato organizacional seria o mais adequado para a execução da formação, destacando-se a opção da organização por *grupos de trabalho* (GT's) compostos por educadores da mesma área profissional, epistêmica e/ou temática. O GT Dirigente traçou a diretiva de

¹³ Reuniões/seminários efetuadas em cada Coordenadoria Regional participante do Programa para coletar demandas de formação nas áreas temáticas/epistêmicas do Programa.

¹⁴A 9ª CRE, de Cruz Alta, passou a integrar a Comissão Interinstitucional a partir de março de 2012, após a realização dos Colóquios Regionais em julho de 2011 (GASTALDO; ARENHART, 2015, p. 34).

que, salvaguardando o princípio do protagonismo dos profissionais (e a exigência da escrita de diários de bordo), cada GT escolheria, de forma colegiada, os métodos e técnicas de trabalho. As discussões promovidas nos Colóquios e a liberdade de escolha do método de desenvolvimento das temáticas pelos GT's revestem o Programa de uma forma democrática de participação pela qual os próprios profissionais de educação se apropriam e decidem o que e como trabalhar a sua formação, corroborando a ideia-força do Programa de tornar os atores do processo de formação em autores do próprio processo.

Para além de sua concepção e estruturação, tudo indica que o Programa veio para atender à política pública de formação continuada dos trabalhadores em educação previsto no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/01, em vigor naquele momento, o qual afirma, entre outras coisas, que, em função dos avanços tecnológicos e científicos, há uma exigência cada vez maior de conhecimento (GASTALDO; ARENHART, 2015, p. 23). Neste sentido, pode-se dizer que o Programa revestiu-se de responsabilidade pública e social, sendo que visava executar a política pública educacional brasileira e, desta forma, fez uso de recursos públicos no intuito de qualificar o ensino.

As definições dadas pela Comissão, além de atender às diretrizes da política educacional, corroboraram conceitos de Paulo Freire, quando este afirma que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (2004, p. 23). Do excerto se tem claro que o ensino e a aprendizagem têm uma relação de troca, formando uma via de mão dupla, onde quem ensina aprende e quem aprende ensina. Ainda segundo o mesmo autor, na formação dos profissionais de educação é fundamental a reflexão crítica sobre a prática de hoje e de ontem, para poder melhorar a prática de amanhã.

Após período de constituição da proposta do Programa de Formação Continuada, que perdurou, como já dito anteriormente, de 2011 a 2013, passou-se para sua execução em março de 2014. Nesse ano, todos os GTs por área profissional, epistêmica e/ou temática, a saber: GT de Gestão; GT de Alfabetização e Letramento; GT de Seminário Integrado; GT de Educação Profissional; GT de Matemática; GT de Ciências Naturais; GT de Ciências Humanas; GT de Códigos e Linguagens; *GT de Funcionários de Escola*; GT de Educação do Campo; GT de Educação de Jovens e Adultos e GT de Curso Normal, estabeleceram em seus primeiros encontros, com a apreciação e convalidação dos

profissionais de educação, seus cronogramas de encontros para o ano, prevendo 40 horas de formação para cada um dos GTs, nas 6 CREs envolvidas.

Como estava previsto expressamente nos objetivos da proposta que os atores da educação seriam instigados a se tornarem autores, tais formações produziram inúmeros registros em atas, imagens, áudios e diários de bordo. Estes últimos buscavam promover/estimular o registro da autorreflexão da prática diária e a troca de experiências entre os profissionais, como previsto na proposta metodológica do Programa. Tais registros em grande parte encontram-se arquivados junto à secretaria do Programa no *Campus Cerro Largo* da UFFS.

A produção gerada nestes encontros de formação encontra-se também sintetizada no livro “Formação Continuada Macromissioneira”, o qual está dividido em duas partes, sendo a primeira composta por textos que expõem as diretrizes do Programa e a segunda contém textos selecionados dos GTs de áreas profissionais, epistêmicas e/ou temáticas. O livro em questão reúne mais de 40 textos selecionados por um GT Editorial e, no dizer de Gastaldo e Arenhart (2015, p. 17), expressa simbólica e conceitualmente as discussões e reflexões dos educadores da Região Macromissioneira sob a inspiração do Programa de Formação Continuada.

As demais produções escritas dos GTs que não foram selecionadas pelo GT Editorial para publicação do livro foram reunidas para produção de um e-book. Esta produção reúne um número maior ainda de textos que estarão disponíveis para futuras formações e mesmo para continuidade do próprio Programa.

Para além das produções escritas foram realizados dois Seminários de abrangência regional (Figura 2 e 3). O primeiro realizado em novembro de 2014, visava concluir o ano de execução das atividades de formação e reuniu mais de 600 pessoas, com a participação, como palestrante, do Secretário de Educação José Clóvis de Azevedo. O segundo seminário ocorreu em março de 2016 e visava o lançamento do livro impresso acima referido, reunindo um público similar ao anterior e contando com a participação como palestrantes do professor português da Universidade de Lisboa, Antônio Sampaio Nóvoa, referência internacional na temática de formação continuada, e da professora Maria Beatriz Luce, ex-secretária de Educação Básica do Ministério da Educação.

Figura 2: I Seminário de Formação Continuada Macromissioneira



Fonte: <http://macromissioneirauffs.blogspot.com.br/p/contatos.html>

Figura 3: II Seminário de Formação Continuada Macromissioneira



Fonte: Arquivo Macromissioneira

A formação executada em 2014 atendeu a mais de 6 mil profissionais de educação, tendo sido gerado certificação de participação a cada um destes profissionais em formações de 40 horas, nas respectivas áreas profissionais, epistêmicas e/ou temáticas. Para além deste número de profissionais formados, envolveu mais de 100 formadores das IES participantes e um número similar de colaboradores das coordenadorias envolvidas. A UFFS, instituição coordenadora do Programa, concentrou e ainda concentra a secretaria do Programa, onde se encontra arquivado o material produzido e que conta com uma equipe de bolsistas, entre alunos e servidores. Boa parte do material produzido nos eventos do Programa encontra-se disponíveis no Blog do Programa (<http://macromissioneirauffs.blogspot.com.br/p/contatos.html>) que, além de apresentar o Programa e sua produção, torna-se canal de contato e socialização de material.

Pode-se dizer que o Programa de Formação Continuada Macromissioneira integrou de forma interdisciplinar e colaborativa projetos e ações de pesquisa e extensão das instituições parceiras, visando ao protagonismo investigativo, propositivo e prático dos agentes participantes, promovendo a reflexão pública a partir de e sobre a atuação cotidiana dos profissionais da educação, contemplando a experiência destes e promovendo sua formação continuada, em consonância com o que preconiza a LDBEN e o PNE.

3.1.1 Uma perspectiva de formação – transformação pelo Programa

A educação brasileira passou por várias transformações nas últimas décadas, que resultaram em uma ampliação significativa da quantidade de pessoas com acesso a escolas e universidades. A responsabilidade pela educação no país se divide entre os governos federal, estadual e municipal, com a existência ainda da presença do setor privado. Apesar de ter expandido seu sistema educacional de ensino em todos os níveis, o Brasil ainda encontra grandes dificuldades em melhorar sua qualidade e eficiência. Contudo, não se pode responsabilizar somente a educação, ou esperar que esta resolva sozinha os problemas sociais do país. A educação nacional precisa de recursos econômicos, técnicos e institucionais; e uma das necessidades educacionais está em aprimorar e investir na formação dos profissionais de educação, deixando de ser apenas um processo de mera atualização técnico-instrumental (realizada de cima para baixo),

para se tornar um processo de aprendizagem, de autoconhecimento, com ganho individual e coletivo (GASTALDO; ARENHART, 2015).

A importância da educação é tão abrangente quanto as relações humanas, suposto que existem processos educacionais em todas as etapas da vida. A educação faz parte do humano, do seu ambiente social e cultural. A falta de uma população educada e competente é um peso para o crescimento e desenvolvimento econômico de um país. Porém, a limitação de recursos não é o único condicionante capaz de afetar a capacidade de resolver os problemas educacionais.

Como descreve Amartya Sen, “o desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente” (2010). O autor acrescenta que as oportunidades sociais de educação que requerem a ação pública complementam as oportunidades individuais de participação nas relações sociais de economia, política, entre outras, e favorecem as iniciativas para vencer privações.

A formação educacional passa a se relacionar diretamente com o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e com suas passagens de vida. O ser humano como ser histórico e social, ao se apropriar do conhecimento, colabora para se tornar um sujeito capaz de transformar a realidade pela via democrática. Nossa sociedade, de maneira cada vez mais acentuada e rápida, passa por mudanças político-sociais e econômicas que impõem urgência na avaliação dos processos educativos e na formação e profissionalização dos profissionais da educação.

O conceito da formação pode ser chamado de polissêmico porque incluiu certas concepções de ensino, educação e práticas de formação. Para Antônio Nóvoa (1995), a formação dos profissionais de educação está relacionada com três dimensões: o desenvolvimento pessoal, “permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida” (1995, p. 25); o desenvolvimento profissional, que contribui “para a emancipação profissional, para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores” (Id. p. 27); e a terceira, que diz respeito ao desenvolvimento organizacional, em que se pauta o contexto do trabalho dos educadores e os próprios produtores da profissão.

Nestas três dimensões desdobra-se a formação continuada voltada para a qualificação profissional, que pode ser entendida como uma prática constante de atualização da formação, não se restringindo à dimensão meramente técnico-

instrumental. Tem como um dos seus objetivos sanar as dificuldades e aperfeiçoar a competência profissional.

Para Vera M. Candau:

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. É nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (1997, p. 64).

Diante dessa busca da identidade profissional, o educador como formador de indivíduos sociais deve objetivar ser um sujeito reflexivo, não mais como um simples técnico (sem voz), sem formação adequada e submetido a um processo obsoleto e, sim, para uma visão como um intelectual comprometido com a democratização da sociedade e do ensino.

Na perspectiva de práticas que permitam a reflexão coletiva e a formação dos profissionais de educação (como seres humanos pensantes e autônomos), as atividades de formação continuada contribuem para a discussão e compreensão da prática educativa, aprofundamentos teóricos e capacidade de transformação destes trabalhadores em ser protagonistas de suas trajetórias.

Por exemplo, no Programa de formação continuada objeto deste estudo, houve a inclinação para o *modelo interativo-reflexivo*, estimulando-se a construção coletiva dos saberes e se descartando as práticas centradas em cursos preparatórios ou instrumentos que não consideram o conhecimento produtivo dos professores, gestores, especialistas e funcionários de escola (GASTALDO; ARENHART, 2015, p. 29-30. 35). Do ponto de vista organizacional, foi optado por um modelo *suis generis* e apostado na criação de grupos de trabalhos (por áreas profissionais, por áreas de conhecimento e por temas). Diferente da tendência hoje predominante de considerar a escola como o lugar privilegiado da formação continuada, o Programa Macromissionário apostou na formação baseada em grupos de trabalho que refletem sobre as práticas escolares, com certo distanciamento crítico da prática cotidiana e com uma metodologia de pesquisa-ação (ou sistematização de experiências ou afim, decidida no âmbito de cada GT). Gastaldo e Arenhart explicam:

Estes grupos contariam com a interlocução de assessores colaborativos das IESs e com a identidade docente ligada especialmente à área (“eu sou professor de...”) como fator de unidade na diferença dos atores, os quais se encontrariam para tornarem-se autores, pela escrita de suas biografias, pela reflexão coletiva e pela troca e sistematização de suas experiências de trabalho docente. A proposta partiu da premissa de que o protagonismo docente se constrói e se fortalece por um *plus* que se obtém pela participação no grupo de trabalho por área e não simples e imediatamente pela atuação sob o regramento e a tradição da unidade escolar (2015, p. 49).

Manifestamente, no caso dos funcionários de escola, a *identidade* se liga à área profissional e à respectiva categoria funcional. Por exemplo, “eu sou secretária de escola”. O Programa foi produzido e executado, ciente da realidade de que muitos profissionais da educação, incluídos os da região abordada, têm sua formação reduzida a simples instrumentalização e práticas de aprendizagem engessadas e impositivas. Sendo assim, de uma forma organizada e planejada, partiu-se da concepção de um projeto social de transformação da sociedade em que possa ser possível transformar a qualificação profissional e fazer com que os educadores sejam os protagonistas do processo, notadamente os agentes educacionais do Rio Grande do Sul, que sempre estiveram à margem do processo formativo, sem negar a necessidade da formação inicial desses profissionais, questão muito presente na Resolução nº 2/2016 do Conselho Nacional de Educação, criada recentemente.

Assinale-se, ainda, que a realização da formação na perspectiva do Programa Interinstitucional de Formação Continuada da Região Macromissioneira, dando ênfase aos profissionais da educação como protagonistas e autores crítico-reflexivos, dependia do comprometimento dos próprios educadores e dos gestores públicos, nos níveis das unidades escolares, das CRE's e da Secretaria de Estado da Educação.

O Programa Macromissioneiro foi a primeira experiência de um Programa de formação continuada que atendeu de modo amplo os profissionais de educação da rede pública básica da Região Macromissioneira. De modo geral, antes, as formações promovidas ou eram pensadas e executadas apenas para os professores ou apenas para o quadro de agentes educacionais. Apresenta-se aqui a proposta e execução de um Programa de formação continuada que, dentro de uma mesma concepção teórico-metodológica, respeitando as especificidades dos campos de atuação, foi capaz de levar uma mesma proposta de formação a professores *e funcionários*. “A proposta aqui tornada

razoável tem como foco os grupos de trabalho organizados pelos critérios das áreas de conhecimento, cargos e grandes temas, mas que atuavam reflexivamente sobre a prática escolar” (GASTALDO; ARENHART, 2015, p. 49). Há de se frisar que, por mais que fosse desejo publicamente manifesto do Secretário de Estado da Educação e do Departamento Pedagógico da SEDUC/RS, da época, a formação dos funcionários de escola não teria acontecido sem a pressão insistente e ostensiva dos representantes dos núcleos microrregionais do CPERS/Sindicato. Isso, desde as primeiras reuniões do GT Dirigente, a partir de abril de 2011. Por isso, já em cada um dos Colóquios Regionais de julho de 2011 houve uma sala temática de funcionários de escola, a fim de coletar as demandas de formação vindas deles próprios. No processo de constituição do Programa, as Instituições de Ensino Superior não manifestaram interesse em prestar assessoria para a formação dos funcionários, pois nenhuma dispunha de quadros especializados nessa formação. Mesmo assim, por insistência do CPERS/Sindicato, em reunião do GT Dirigente, realizada no dia 04 de outubro de 2012, na sala 6205 do campus Santo Ângelo, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, em reunião do GT Dirigente, foi decidido que os funcionários de escola seriam também contemplados pela Formação Macromissioneira.

A experiência aqui reflexivamente retomada leva em consideração especificamente a formação continuada dos Agentes Educacionais da 14ª Coordenadoria Regional de Educação, de Santo Ângelo, e da 36ª Coordenadoria de Educação, de Ijuí. A formação dos funcionários destas duas Coordenadorias ficou a cargo da equipe da Universidade Federal da Fronteira Sul, que foi composta por funcionários da própria instituição. Uma equipe composta por Pedagogas, Psicóloga, Secretário Executivo e Assistentes em Administração, incluído o autor desta dissertação.¹⁵ No conjunto das duas Coordenadorias o Programa levou formação a mais de 300 agentes educacionais.

¹⁵Agradecimento especial a cada um dos membros da equipe, que, por terem participado deste Programa e da formação dos Agentes Educacionais aqui estudados, podem ser considerados coautores deste trabalho. Meu muito obrigado aos Pedagogos Ronaldo Daros, Sueli Maria Florczak de Almeida e Jerusa Valquiria Welter Kiwel; à Psicóloga Elenice Scheidt; ao Secretário Executivo Cleber Magalhaes Tobias; à Assistente em Educação Micheli dos Santos e à professora Sandra Vidal Nogueira! Agradecimento também à colaboração do Centro de Referência em Saúde do Trabalhador de Ijuí nas pessoas da Fisioterapeuta Luciane Sarturi Antes e da Psicóloga Patrícia Felden Torma, que auxiliaram nas temáticas de saúde do trabalhador, às Assistentes Sociais Diana Ceolin e Ana Paula Gottardo, que colaboraram na temática de relações interpessoais! Sem a colaboração e empenho dessa equipe a formação não teria obtido êxito, aliás, não teria sido possível.

Mediante a metodologia utilizada na estruturação da proposta do Programa como um todo, que considerou o protagonismo destes agentes como “ideia-força”, os servidores da UFFS envolvidos, se apropriaram das demandas levantadas nos Colóquios (ANEXO B) e ao longo de quatro reuniões preparatórias, registradas em atas (ANEXO C), definiu pelas temáticas a serem abordadas em cada uma das coordenadorias (Quadro 4).

Quadro 4: Temática e cronograma das formações por Coordenadoria de Educação

Temáticas e Cronograma da 14ª CRE		Temáticas e cronograma da 36ª CRE	
Relações Interpessoais	29/05/14	Relações Interpessoais	22/08/14
Ética e Moral	20/08/14	Educação Pública como direito	26/08/14
Plano de Carreira	24/09/14	Plano de Carreira	30/09/14
Qualidade de Vida no Trabalho	08/10/14	Qualidade de Vida no Trabalho	21/10/14

Fonte: Elaborado pelo autor

Cabe salientar que o número de demandas advindas dos Colóquios foram bem maiores, e contemplava as áreas específicas de atuação dos agentes educacionais (Administração Escolar, Interação com o Educando, Alimentação Escolar e Manutenção e Infraestrutura). A equipe optou pela seleção de temáticas que atendessem de forma geral a todas as áreas, tendo em vista a diversidade das funções e o grande número de Agentes a serem formados, definindo que as demandas específicas de cada área seriam tratadas em formações futuras.

Em cada uma das coordenadorias, no primeiro encontro, foram propostas a estrutura do Programa, as temáticas a serem abordadas (colhidas nos Colóquios de julho de 2011), a metodologia de trabalho (palestras, registros de diários de bordo e atividades de socialização de experiências). Ao final da apresentação, os agentes educacionais participantes foram questionados sobre a estrutura de formação proposta, os quais ratificaram o cronograma, as temáticas e a metodologia propostos. Neste mesmo encontro inicial, cada participante recebeu um caderno, que o acompanharia até o final do curso de formação e no qual ele escreveria, além das anotações por ocasião dos encontros, diários de bordo. Sobre a escrita dos diários, foram fornecidas orientações preliminares, inclusive impressas e afixadas à primeira folha de cada caderno. Além disso, foram aplicados questionários para a discussão em grupo, com questões versando sobre a identidade

profissional que serão descritos na próxima sessão (ANEXOS D, E e F). Dessa forma foi dado início à formação desses agentes educacionais.

Na sequência, são apresentados recortes e dados da execução do Programa, extraídos da base de dados do Programa de Formação Continuada Macromissionária, por meio dos relatórios, dos questionários aplicados pelos formadores aos agentes educacionais, primando sempre pela preservação da identidade dos agentes, evitando assim a identificação pessoal dos respondentes, em consonância com o princípio deontológico da confidencialidade.

3.2 PERFIL FUNCIONAL DO GRUPO: QUESTIONÁRIO INICIAL E FINAL DA FORMAÇÃO

Apresenta-se a seguir o perfil do grupo de Agentes Educacionais atendidos, tendo em vista que, durante a formação, os agentes foram questionados, inicialmente, sobre as suas *percepções* da atuação funcional junto às escolas, sobre sua *motivação*, *importância* e *valorização*, que, por estarem ligadas à “construção da identidade profissional”, referem-se à “profissionalidade” dos Agentes Educacionais (DOURADO, 2016, p. 39). Segundo uma *abordagem fenomenológico-hermenêutica*, tais questões são tratadas no item 3.2.1 a seguir, com recortes das respostas mais frequentes dos Agentes Educacionais.

No final da formação, os agentes foram solicitados a responder outro questionário, este, mais extenso, com perguntas relacionadas aos conceitos de “profissão” e “profissionalização” trazidos por Dourado (2016), referente a perfil funcional (vínculo, tempo de serviço, cargo, formação) e também com questões sobre a formação desenvolvida, quanto aos palestrantes, ao espaço físico, à metodologia e às temáticas abordadas. Com o questionário final, tematizado no item 3.2.2, os formadores buscaram conhecer o vínculo, o cargo, o tempo funcional e a formação do agente, para servir de base de informação para o planejamento das formações futuras, cogitadas naquele momento. A segunda parte do mesmo questionário versava sobre o próprio curso de formação, no sentido de apurar se o trabalho desenvolvido da forma que foi poderia lograr êxito em sua continuidade ou identificar ainda necessidade de reformulação e melhorias no próprio Programa.

Cabe deixar claro que as opiniões expressas nos questionários são pessoais ou de grupo e foi tomado todo cuidado necessário para a preservação da identidade individual suprimindo-se qualquer informação que pudesse vir a identificar os agentes educacionais de modo individual. Os dados aqui apresentados fazem parte do acervo do Programa Macromissionário e encontram-se arquivados junto à secretaria do Programa, no *Campus Cerro Largo* da Universidade Federal da Fronteira Sul.

3.2.1 Questionário inicial: autocompreensão dos Agentes Educacionais, quanto a motivação, importância e valorização de sua atuação

Ao final do primeiro encontro foi aplicado um questionário (ANEXO D), baseado em um texto para reflexões sobre a profissão de agente educacional. O questionário foi respondido por grupos de 4 e 5 Agentes Educacionais, sendo que foi solicitado aos Agentes que diversificassem os componentes do grupo quanto a cargos e escolas. Os questionários contavam com três questões fundamentadas em três quesitos da atuação funcional: a primeira, referente à motivação; a segunda, em relação à importância; e a terceira, fazendo referência à valorização. Os formadores buscaram identificar o grau de pertencimento e autorrealização dos Agentes Educacionais no seu ambiente escolar. Após a reflexão, foi solicitado que cada grupo selecionasse um dos membros para socializar no grande grupo as suas respostas. Adiante descrevem-se os aspectos relacionados a Motivação, Importância e Valorização apontados pelos agentes.

Com relação à primeira questão, que visava identificar entre os Agentes Educacionais se sua atuação “*é fonte de motivação*”, as respostas foram positivas com “Sim” na maioria das respostas, refletindo que o trabalho é sim fonte de motivação para os agentes educacionais. Na mesma questão foi solicitado que justificassem suas respostas. Nas justificativas, encontram-se respostas similares entre os agentes educacionais das duas coordenadorias, de modo que, por um procedimento hipotético-dedutivo, pode-se afirmar que as informações fornecidas em resposta ao “por quê?” refletem mais a motivação da *categoria* dos agentes do que situações pessoais.

As fontes de motivação mais citadas podem ser resumidas em dois grupos, um referente à/ao renda/sustento e outra, referente às relações interpessoais dos agentes

educacionais com a comunidade escolar, alunos, professores, direção, pais e colegas agentes.

Com relação à primeira fonte de motivação citada, “fonte de sustento e renda”, os agentes educacionais indicam o plano de saúde, o Plano de Carreira, a perspectiva de aposentadoria e outras vantagens estabelecidas no Plano de Carreira, e não apenas os valores monetários do salário. Percebe-se que a renda é fator de motivação e que os benefícios do Plano de Carreira são valorados como renda pelos agentes. Assim sendo, o Plano de Carreira se constitui em instrumento legal que, pelo estabelecimento de direitos e deveres do quadro funcional a que se destina, se reverte em fonte de motivação profissional. Os Agentes Educacionais revelam lucidez quanto a isso, no contexto social em que o desemprego, a precarização dos vínculos de trabalho e a deterioração das condições de trabalho são componentes estruturais de uma economia capitalista amparada pela hegemonia de políticas estatais neoliberais.

Nas relações interpessoais, encontra-se uma diversidade maior de respostas, variando entre satisfatório e nem tão satisfatório. Há uma referência recorrente de motivação do trabalhar *com alunos*, por meio de afirmações do tipo “compensa o sorriso das crianças, um abraço e um beijo de agradecimento” e “os alunos gostam de nós”, entre outras. Foram citados também as relações com os colegas agentes, professores, direção e pais. No que concerne às relações com integrantes destes segmentos, ressaltaram-se a “troca de experiências, [o] convívio com colegas”, a interação com “professores e colegas”, a “união, integração, cooperação de todos os segmentos da escola” e, em tom de crítica, “o governo valoriza mais os professores do que nós”. Majoritariamente, os Agentes Educacionais acreditam que as boas relações interpessoais são fundamentais para o exercício democrático da gestão escolar.

Para além das fontes de motivação citadas, muitos depoimentos mostram um agudo senso de responsabilidade dos Agentes Educacionais em relação à qualidade social e acadêmica do trabalho da escola como um todo. Em praticamente todas as respostas estiveram presentes elementos referenciando a responsabilidade com “ambiente limpo e organizado”, “criança bem alimentada”, “trabalhamos com crianças, pois também somos educadores”. Afirmando o conceito de profissionalidade dos agentes, que reflete a percepção individual subjetiva da sua importância na função que desempenha para atingir o objetivo comum da organização escolar (DOURADO, 2016, p. 38-39)

Nas respostas à questão sobre as fontes de motivação, em suas justificativas surgiram fontes de “desmotivação”, que foram relacionadas à “falta de valorização do trabalho”, à “falta de reconhecimento”, à “falta de material” e ao número insuficiente de funcionários implicando sobrecarga de trabalho. Tais afirmações acendem um alerta para a continuidade da luta, solidificada na década de 1990 com a união dos profissionais de educação na CNTE. É preciso continuar a busca pela afirmação dos Agentes Educacionais, exigindo o cumprimento da aplicação do Piso Nacional da Educação como base para a remuneração, além da efetivação das Metas do PNE 2014/2024. As ferramentas legais já existem cabe somar esforços na cobrança para o cumprimento das mesmas.

A segunda questão, que diz respeito à *importância do seu trabalho e para quem*, buscou apurar a percepção dos agentes quanto à importância de sua atuação funcional e a quem tal função se destina. Desta forma, almejava-se identificar o significado de vinculação dos funcionários à função educativa e ao ambiente escolar, aspecto da profissionalidade dos mesmos.

Fica evidente nos relatos a percepção aguçada de sua importância para o funcionamento da escola com dizeres como “somos indispensáveis”, “somos pilares que sustentam a escola”, “falta um professor, qualquer pessoa (funcionário) dá conta dos alunos, falta um funcionário ninguém limpa”, expressando plena consciência de sua contribuição indispensável para o (funcionamento) trabalho educativo da comunidade escolar, em especial, para o ambiente bem organizado, limpo, agradável, aconchegante. Talvez a frase que sintetiza melhor essa consciência seja esta: “fazemos parte de uma corrente, ou seja, somos um elo”.

Além dos relatos acima, que refletem a importância para o funcionamento da escola, também são encontradas nas respostas afirmações do tipo “somos educadores”, “contribuímos para a formação das crianças”, “para a sociedade, pois passamos o dia com os filhos dos pais e temos compromisso de contribuir com a educação dos mesmos. Enfim, somos importantes para família, pais, educandos e educadores”.

O domínio do espaço escolar e a percepção clara de sua função e responsabilidade nesse espaço - “Somos um elo” - mostra a consciência de pertencimento do grupo ao espaço escolar. Frise-se que em nenhum momento os agentes relataram a pretensão de ocupar o espaço da docência, mas compreendem-se como “pilares” que sustentam a escola e dão suporte para que a prática docente aconteça. Cientes deste papel de apoio ao

ensino, os agentes educacionais se identificam como educadores, entrelaçando sua atuação à da docência como os elos da corrente que se complementam e se fortalecem para o objetivo comum (LIBÂNEO, 2008).

No tocante à terceira questão da atividade desenvolvida no primeiro encontro, os formadores buscaram identificar o quanto os agentes educacionais *percebem a sua valorização* sem delimitar essa valorização em termos econômicos ou sociais da função, deixando a questão aberta para que livremente os agentes expressassem qual a forma de valorização que mais lhes causa inquietação. Igualmente foi solicitado que justificassem suas respostas.

Com relação à valorização, as respostas foram bastante variadas, do tipo “Sim”, “Não”, “Nem Sempre” e “Parcialmente”, demonstrando que a questão ainda é bastante controversa no quadro funcional de agentes educacionais e que é preciso caminhar ainda no sentido de fortalecer a valorização destes profissionais.

As justificativas apontadas para as respostas são, variadas e dessa forma aponta-se, para maior clareza do leitor, as mais frequentes justificativas apresentadas para considerar-se valorizados ou não. Dentre os relatos sobre valorização, há referências a “respeito e carinho recebido dos educandos”, a que “temos um ambiente bom de relacionamento... é gratificante ser valorizado por todos” e a afirmação “a valorização existe por parte da equipe diretiva e pedagógica”, o que mostra que o ambiente de algumas escolas, permeado pelo respeito e reconhecimento da atuação dos agentes educacionais, promove a percepção de valorização de sua atuação por alunos, professores e equipe diretiva.

Com relação às razões de não-valorização aduzidas, encontram-se relatos como “não somos comunicados do que acontece na escola: encontros, eventos, faltas de colegas”, “elogiam-nos na primeira reunião do ano, mas depois se esquecem”, “somos invisíveis, menosprezados por parte dos colegas educadores, quando não auxiliam na organização do espaço, alegando ser apenas trabalho de ‘servente’”, “tem professora que diz de maneira arrogante: ‘eu sou professora e cada um no seu quadrado’”, “só somos lembrados quando não estamos na escola”, “desvalorização financeira (salário, promoções) pelo governo” e “sobrecarga de trabalho”. Destacam-se nesta vertente de autocompreensão os conceitos de invisibilidade e de inferioridade. Mas aparecem também os de incoerência entre discurso e prática cotidiana e da separação entre o trabalho intelectual e o trabalho braçal, este, subalternizado e excessivo. Trata-se de

aspectos da instituição escolar que afrontam os direitos de cidadania no trabalho dos Agentes Educacionais.

Nas respostas referentes à valorização foi notável a falta de uniformidade, identificando-se divergências quanto ao desempenho das equipes gestoras das escolas: umas, valorizando a atuação dos agentes educacionais e promovendo uma maior integração da equipe de profissionais de educação, como preveem os princípios da gestão democrática de ensino (LIBÂNEO, 2008); outras, decepcionando e desmotivando os agentes pela falta de valorização e de visibilidade social dos agentes, o que faz lembrar dos Irmãos Coadjuutores e/ou a mão de obra escrava (MONLEVADE, 2001). Soma-se a isso a falta de valorização econômica do seu trabalho, também bastante relatada nas respostas.

Dos três aspectos abordados nos questionamentos (motivação, importância e valorização), fica evidente a clareza dos agentes com relação ao seu papel junto à escola e à comunidade escolar. A motivação está presente, em sua maioria, em função da proximidade com os educandos e nem tanto da proximidade com os demais educadores. Apropriados do espaço em que atuam, relatam de forma clara a importância de sua atuação para a qualidade do ensino, enquanto apoio à prática docente. Porém, referente à valorização é que se encontra a maior divergência nas respostas, restando a impressão geral, ao menos como *hipótese*, de que os Agentes Educacionais atribuem às equipes diretivas das escolas o papel social e político de fomentar o exercício democrático participativo dos agentes na gestão da escola e na própria elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, conforme previsto na LDBEN, por meio da gestão democrática. Sobre este ponto, com base empírica na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Feiges (2003, p. 78ss.) fornece um estudo altamente perspicaz e fartamente documentado, advertindo para o risco, a que estão expostos os agentes educacionais, de serem manipulados pelos diretores.

3.2.2 Questionário final da formação

Ao final dos trabalhos do GT com os funcionários de escola do Programa de Formação Continuada Macromissioneira foi aplicado um questionário, para fins de avaliação final. No questionário, haviam dois blocos de questão, um versando sobre o

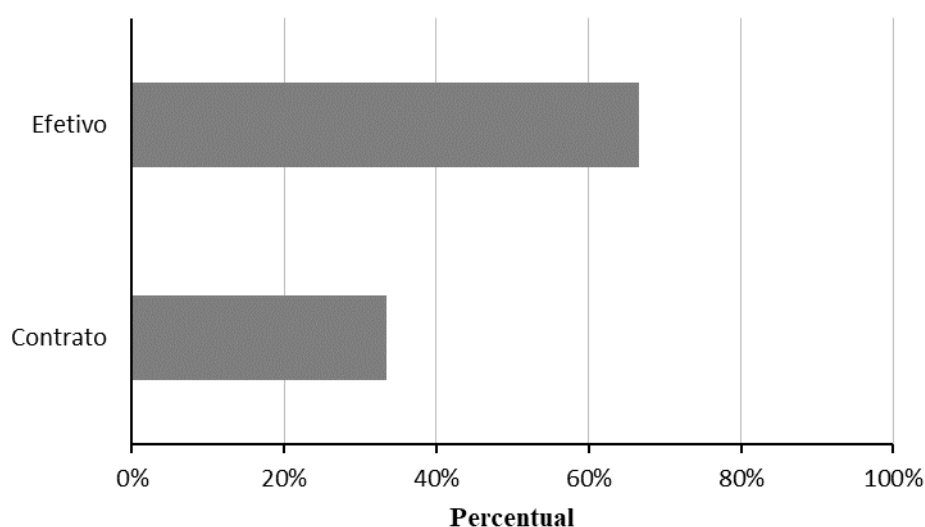
perfil funcional dos agentes e outro versando sobre a percepção dos agentes sobre o próprio processo de formação continuada do qual participaram. Na sequência, à maneira de uma *abordagem empírico-analítica*, busca-se analisar, quantificar e expor as informações obtidas mediante as respostas dos dois grupos de participantes da formação dos funcionários das Escolas, da 14ª e 36ª Coordenadorias de Educação. Na contextualização dessas informações põe-se em operação a *abordagem crítico-dialética*.

3.2.2.1 Perfil dos Agentes Atendidos

Nesta subseção apresenta-se um perfil dos Agentes Educacionais construído a partir das respostas ao questionário final da formação. Tal mapeamento permite identificar a relação dos funcionários de escola com a instituição de ensino e com a administração pública.

Uma das perguntas iniciais do questionário era quanto à situação funcional dos participantes. Cerca de 67% dos funcionários das duas CRE's que participaram da formação eram efetivos, ou seja, ingressaram na carreira por meio de concurso público, atendendo o que estabelece o PNE atual, que “50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo”; os outros 33% são funcionários com contrato emergencial, como mostra a Figura 4.

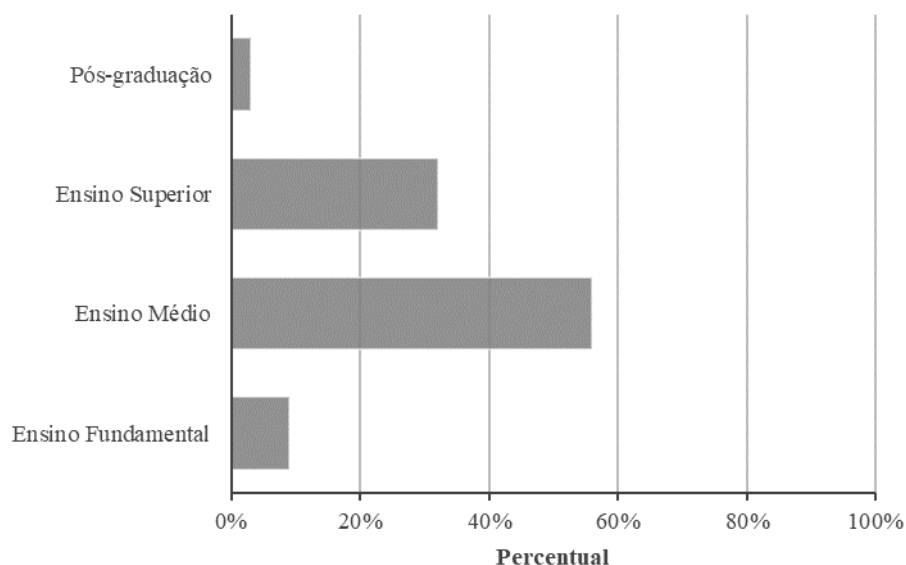
Figura 4 - Situação funcional



É importante observar que mesmo sendo considerável o percentual de 67% de funcionários efetivos, e atendendo ao PNE, o restante contratado acende um alerta. Com as atuais políticas adotadas pelas administrações neoliberais vem crescendo o número de terceirizações nas instituições públicas. Não há aqui crítica alguma endereçada ao trabalho dos profissionais contratados, que supostamente desempenham suas funções tão bem quanto os funcionários de carreira. O que cabe ser destacado é que, na contracorrente da tendência política do Estado mínimo para os direitos sociais, os serviços do campo profissional da educação podem ser muito bem e melhor executados sem serem terceirizados (MONLEVADE, 2001, p. 96).

Desde a década de 1990, tem sido uma marca dos governos neoliberais tornar menos atrativa, com salários baixos, a carreira técnico-funcional nas escolas. Conforme Dourado (2016, p. 37), as “políticas de ajuste estrutural” das despesas públicas configuram “retrocessos na ordem democrática” e com isso são afetados diferentes setores da sociedade e “sobretudo as políticas sociais”, ameaçando-se desta forma a própria efetivação do PNE. Isso afeta diretamente a categoria dos funcionários de escola, cujo trabalho é destituído de sua dimensão pedagógica e reduzido a seu aspecto estritamente instrumental pela concepção mercadológica e neotecnicista das relações sociais. Como ambiente de aprendizagem do exercício da cidadania, como praça de socialização complexa, “com espaços variados de aprendizagem, de recreação, de esportes, de alimentação, de reunião, de gerenciamento, de conflito, de vida, enfim” (MONLEVADE, 2001, p. 67), a escola precisa de servidores com qualificação em um quadro concursado e de carreira. Este é, aliás, o caminho mais seguro para se evitar conchavos e agravar processos discriminatórios, dando lisura, mais ética e eficiência ao trabalho, imprescindíveis a Educação.

Outro questionamento, apresentado na Figura 5, remete à formação escolar e acadêmica dos participantes, tida como formação inicial. Mais da metade dos participantes, cerca de 56% têm Ensino Médio, o que demonstra que a maioria tem formação básica completa. Outro dado relevante é que 32% dos participantes têm formação superior, o que, contribui para qualificação do corpo funcional das escolas.

Figura 5 – Formação Inicial

Como visto anteriormente, o Plano de Carreira exige, como requisito de escolaridade, o Ensino Médio para o acesso aos cargos de Agente Educacional II, que são Administração Escolar e Interação com o Educando; e, o Ensino Fundamental para o acesso aos cargos de Agente Educacional I, que são Alimentação Escolar e Manutenção de Infraestrutura. Estes últimos desenvolvem atividades que compreendem serviços de limpeza, jardinagem, conservação patrimonial, merenda, cozinha, dentre outras. Os anteriores desenvolvem atividades na secretaria, contabilidade, gestão escolar, biblioteca, laboratório, cuidando dos alunos nos momentos de recreação nos espaços da escola, entre outras. (RIO GRANDE DO SUL, 2001).

Outro ponto a se destacar é que o Plano de Carreira não apresenta cargos de carreiras de nível superior, mas o Plano contempla e incentiva os profissionais a buscarem a qualificação superior em área a fim da educação e da área de atuação do cargo. E grande parte dos funcionários tem procurado uma qualificação superior, o que demonstrado na Figura 5 com 32% dos funcionários com Ensino Superior. Neste sentido, Monlevade propõe para uma formação superior destes profissionais da educação uma “formação integrada de educação geral (base comum nacional), de formação pedagógica básica e de formação técnica específica” (2001, p. 92).

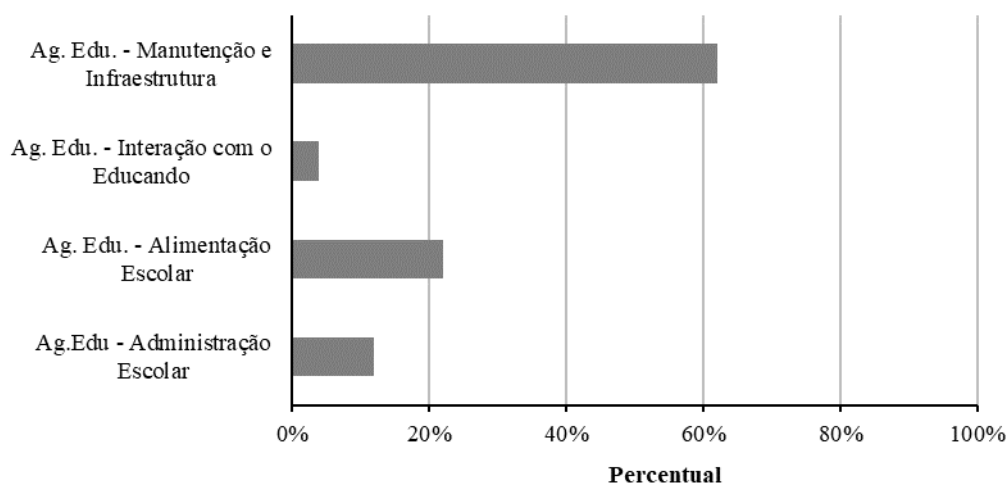
Em consonância com Monlevade, depois de muita luta, especialmente pela CNTE, viu-se esta proposta oficializada na Resolução CNE/CES nº 2/2016, que prevê quatro áreas específicas de formação profissional, a saber, Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Secretaria Escolar; Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Alimentação Escolar; Curso Superior de Tecnologia

em Educação e Processos de Trabalho: Infraestrutura Escolar; e Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Multimeios Didáticos.

Com relação a essa formação superior dos funcionários de escolas, Monlevade defende um novo olhar sobre essa formação a estes trabalhadores. Uma formação com bases pedagógicas e que foque na gestão democrática dos processos educacionais e escolares (2001, p. 85-97). O que se propõe não é meramente um diploma para galgar outro nível nos Planos de Carreira, mas sim uma formação que vem ao encontro dos novos desafios teórico-práticos dos ambientes escolares.

No Plano de Carreira dos Funcionários de Escolas do Rio Grande do Sul (Lei 11.671/01) há uma segmentação em quatro cargos/funções. A estas funções tange uma das perguntas do questionário sob comento. As respostas foram analisadas e o resultado dessa análise é apresentado na Figura 6. Bem mais da metade, 62%, dos que participaram do Programa de Formação Macromissionária pertence ao quadro de Agente Educacional – manutenção e Infraestrutura, 22% Agente educacional – Alimentação Escolar, 12% Agente Educacional – Administração Escolar e 4% Agente Educacional – Interação com o Educando.

Figura 6 – Funções



Interessante observar que cerca de 84% dos participantes do GT dos funcionários estão diretamente relacionados a manutenção, infraestrutura e alimentação, refletindo que justamente nestas duas áreas funcionais se encontra o maior número de agentes com, menor grau de escolaridade, remuneração e reconhecimento. Estes serviços desempenhados nas escolas ainda hoje são discriminados devido a formação histórica do país de total exclusão e marginalização dos trabalhadores braçais. Monlevade (2001)

reflete ainda que até mesmo entre os Jesuítas havia uma separação entre os trabalhos manuais e intelectuais, sendo os trabalhos intelectuais sempre mais valorizado.

Na educação, infelizmente, a realidade não é diferente. Há muitos relatos de pessoas que se sentem menosprezadas, inferiorizadas, diminuídas ao trabalhar na área mais braçal das escolas. O desrespeito e exclusão começa entre os próprios Agentes Educacionais de diferentes níveis, professores, alunos e pais. No caso específico dos Agentes Educacionais de Manutenção de Infraestrutura, popularmente referenciados como “serventes” remete à ideia de servidão, patronagem e vassalagem. Nos trabalhos dos GT’s com os funcionários, observou-se que é grande a necessidade de um trabalho de autoconhecimento e reconhecimento desses profissionais, além de uma política mais aguçada no que tange à valorização e aperfeiçoamento. A qualificação dos funcionários da educação pressupõe não só a “redução da distância entre a formação para o trabalho do professor e do funcionário (resguardada a especificidade docente e não-docente)”, mas também a “eliminação da separação entre trabalho intelectual e manual que aprofunda a exclusão do funcionário dos processos pedagógicos da escola, sua inserção crítica enquanto sujeito ativo que busca na atividade profissional, a unidade entre conceber e executar o próprio trabalho” (FEIGES, 2003, p. 99).¹⁶

Ainda segundo Monlevade (2001, p. 91), é um grande engano achar que trabalhos manuais não necessitam de técnicas e aperfeiçoamento, que somente devem ser executores, disponíveis ao uso de outrem. Será necessário a partir de agora migrar do “trabalhador de apoio nas escolas” para o “profissional de educação”. O organograma escolar deverá contemplar essas novas profissões refletindo os avanços democráticos para, com essa nova identidade funcional, superar as “subalternidades funcionais” dos agentes educacionais.

Alinhado à visão de Monlevade encontra-se Dourado (2016, p. 52), que reforça a concepção de valorização profissional do CONAE 2014, apontando para o desafio de garantir as “diretrizes nacionais de carreira, piso salarial nacional, condições de trabalho

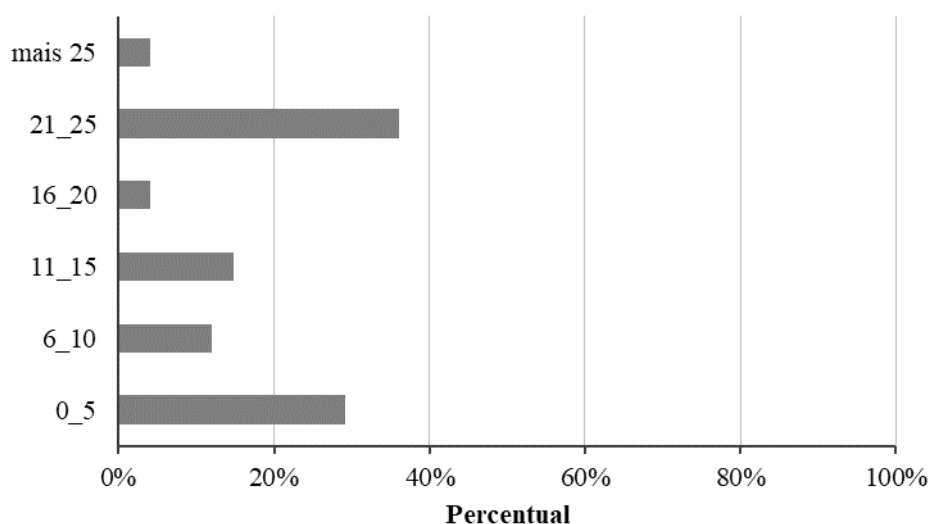
¹⁶“A referência ao trabalho do funcionário identificada apenas pelos aspectos explícitos do trabalho manual ou da ausência de qualidade nas atividades desenvolvidas fundamenta-se na divisão técnica do trabalho, que por outro lado promove uma nítida segregação dos funcionários no interior da escola” (FEIGES, 2003, p. 22). “Como a educação se situa no campo do trabalho não-material, *a dimensão educativa do trabalho dos funcionários revela valores estreitamente ligados à superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual*, à possibilidade de construção da unidade entre teoria e prática, o que leva a entender que *o ato educativo está estritamente ligado ao conceito de trabalho enquanto possibilidade de produção da humanização*” (FEIGES, 2003, p. 58. Destaques apostos).

e saúde para os profissionais da educação”, associando-se a isso a “formação inicial e continuada”.

Foi observado nos relatos que a exclusão começa em não dar condições dignas de trabalho, submeter um funcionário a saletas debaixo de escadas, inalando produtos químicos, ou em ambientes junto com fogões e armários, sem espaços adequados para convivência. Isso é lamentável, porém real na maioria das escolas. “Por que só existe sala dos professores (espaço de uso coletivo durante os intervalos) na escola?”, relata-se nas rodas de conversa entre os funcionários na escola e, não foi diferente, na formação desenvolvida. Na contemporaneidade, fala-se tanto em ergonomia no ambiente de trabalho. As condições acima descritas acendem um alerta até mesmo ao Ministério do Trabalho, que deveria exigir dignidade a esses profissionais.

A Figura 7 mostra o tempo de serviço dos servidores participantes do GT dos funcionários. Foi dividida em escalas de tempo para melhor entendimento e compreensão. Cerca de 36% dos funcionários têm entre 21 a 25 anos de carreira. Com 29% aparecem os novos funcionários que têm até cinco anos de carreira.

Figura 7 - Tempo de serviço



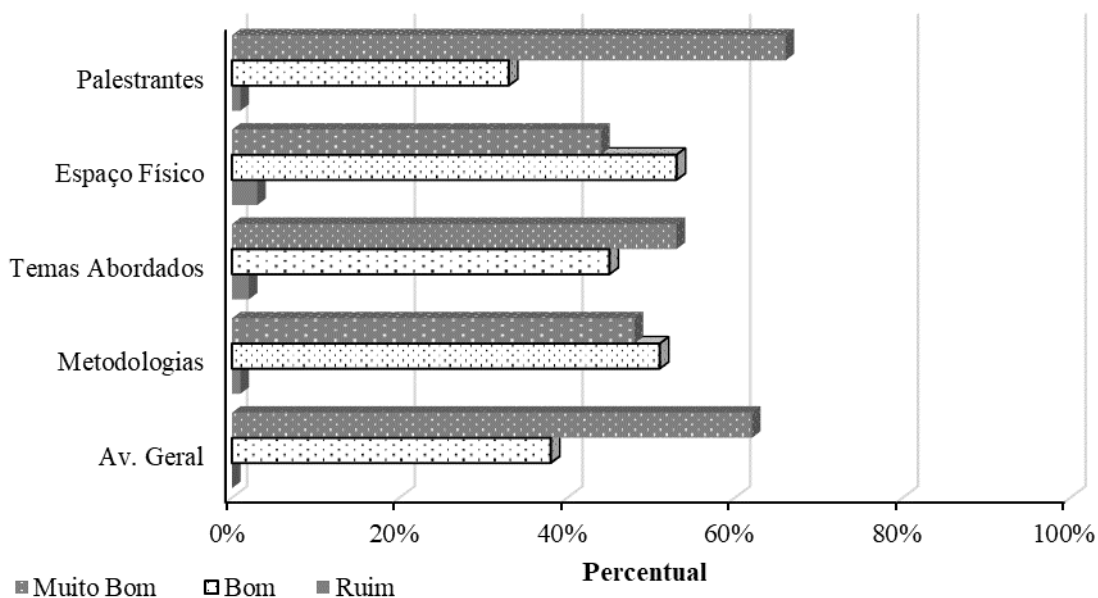
Na Figura 7, é importante atentar para o percentual desuniforme das escalas de tempo. O que se confronta com a carência de muitos profissionais, ao mesmo tempo que carências extremas de pessoal vem sendo suprimidas com contratos temporários. Outra vez, vale recorrer a Dourado (2016, p. 42) que aponta para “diversidade” das condições dos funcionários de escola em nosso país, sendo que em alguns casos encontram-se

funcionários de carreira e em outros sistemas observa-se a opção pela “terceirização ou outras formas precárias de contratação”. Cumpre lembrar aqui que a terceirização da limpeza, alimentação escolar e outras atividades consideradas de apoio “pressupõe a negação do papel educativo da escola como um todo, dos professores desta escola, de todos os trabalhadores de um sistema de educação. Porque, quem educa, quem conduz as novas gerações, não é o educador individual, mas o coletivo” (MONLEVADE, 2001, p. 84). No Rio Grande do Sul, o último concurso ocorreu em 2014, tendo sido homologado em junho de 2015, porém apenas dois cargos tiveram nomeações até o momento, o cargo de Agente Educacional de Interação com o Educando e o recentemente criado cargo de Agente Educacional Técnico em Nutrição, sendo que o concurso em questão contemplava vagas para todos os cargos de nível médio previsto na lei do Plano de Carreira dos Agentes Educacionais. Isso demonstra que não estão sendo feitas as reposições de cargos vagos previstos no edital, muito menos preenchidas as demais vacâncias ocorridas após o lançamento do edital.

3.2.2.2 Avaliação do Programa de Formação pelos Agentes Educacionais

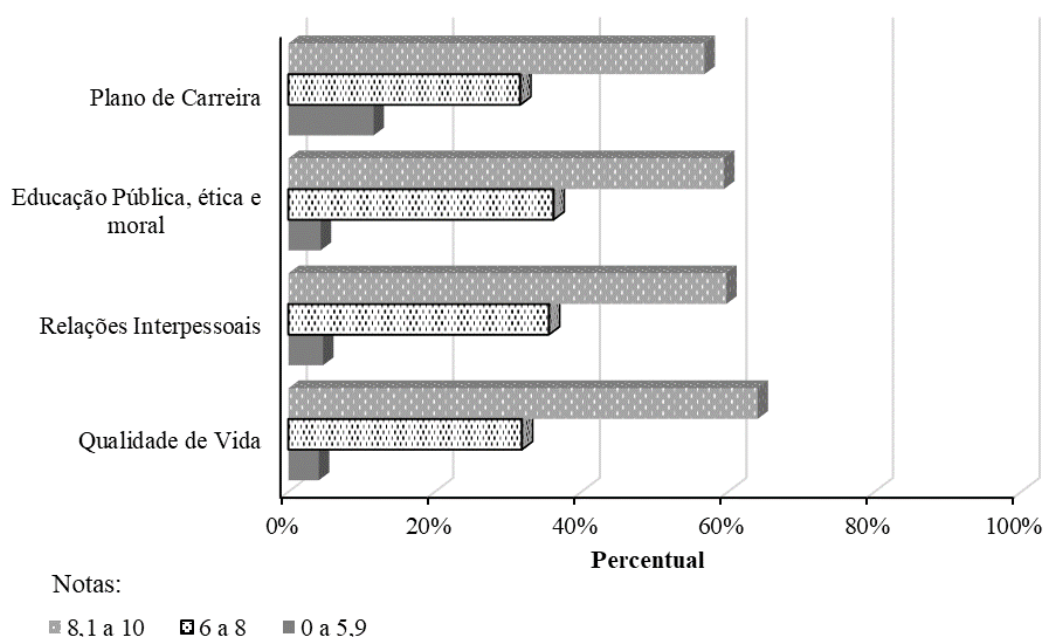
A continuidade do Programa demanda que o mesmo permaneça em constante avaliação, para a redefinição dos conteúdos temáticos e do formato metodológico e organizacional, apontando para o abandono ou a continuidade de determinadas práticas adotadas. Destarte é que, no questionário final, foi reservado espaço para que os Agentes Educacionais se posicionassem com relação à formação, avaliando os aspectos referentes à execução do Programa e às temáticas abordadas na formação.

As Figuras 8 e 9 a seguir, são mais relacionadas à Execução e Avaliação do Programa de Formação Continuada Macromissionária no GT dos Funcionários 14^a e 36^a Coordenadorias de Educação.

Figura 8 - Avaliação do Programa

Na Figura 8 apresenta-se a avaliação por quesitos e tópicos do Programa. Com cerca de 62% a avaliação Muito Bom e 38% Bom, na avaliação geral do Programa. Cabe destacar que os agentes formados demonstraram grande satisfação com relação aos palestrantes que desenvolveram as temáticas abordadas, sendo que 66% consideraram Muito Bom e 33% Bom. De outro lado, o item que obteve a menor avaliação foi o espaço físico da formação, sendo que neste item os Agentes consideraram 44% Muito Bom e 53% Bom. As avaliações também revelaram satisfação quanto aos temas abordados e à metodologia adotada. Com este questionamento, os formadores vislumbravam fazer uma autoavaliação do processo formativo continuado, desenhar novos cenários e adequar processos e gerenciamento do Programa.

Na Figura 9 abaixo, uma avaliação mais específica das temáticas desenvolvidas no GT dos funcionários. Com avaliação entre 8,1 e 10 em um percentual de mais de 55% considera-se que todas as temáticas foram bem desenvolvidas. Os temas vão ao encontro dos interesses e angústias desse público, de forma atualizada e contextualizada, contribuindo para as associações de ideias e concepções, para a mudança de paradigma quanto ao trabalho e à educação.

Figura 9 - Notas atribuídas às temáticas desenvolvidas

As experiências formativas no caminho profissional são o destaque da formação continuada. O grande avanço do processo de formação continuada é, sem dúvida, a *troca de experiências* e a possibilidade de enxergar-se na realidade dos outros. É observar que todas escolas têm progressos e ao mesmo tempo carências. O Programa de Formação Continuada Macromissionária, ao promover uma formação no qual os Agentes Educacionais protagonizassem de modo democrático o seu processo formativo, de certo modo deu liberdade para que os agentes socializassem suas angústias e experiências entre os colegas, compartilhando experiências e aprendizados. Do ponto de vista institucionalizante, o sistema educacional carece de olhares e discussões dos processos do fazer e do atender melhor suas comunidades, fomentando a cidadania e o trabalho cooperado (GASTALDO; ARENHART, 2015).

Como se subtrai da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, as escolas devem ser espaços da convivência que traz consigo a formação cidadã. O objetivo principal das escolas, em primazia das Escolas Públicas, é a formação de cidadãos(ãs) éticos(as), libertos dos tradicionais preconceitos discriminatórios. Em consonância com a agenda moral crítica da Constituição Federal, as escolas devem ser espaços em que se aprende a valorizar as outras pessoas, todas e quaisquer pessoas, em todas suas dimensões. Direcionar esforços para uma formação continuada, atualizada e crítico-reflexiva possibilita levar os funcionários a reinstaurar os espaços escolares e

empoderar-se na perspectiva da cidadania plena.¹⁷ A Formação Continuada Macromissioneira, deu um passo significativo, iniciou um caminho formativo ímpar, em não só valorizar a formação continuada, mas em unificar na mesma proposta a formação continuada de professores e funcionários.

Conforme a Resolução CNE/CES nº 2/2016, Art. 14, a formação profissional dos profissionais não docentes da educação tem como principal finalidade a “reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político deste profissional”, o que constitui um enorme desafio para as instituições formadoras. Atualizar os conceitos e processos e, ao mesmo tempo, mexer na angústia de cada indivíduo para o tirar do comodismo e do conformismo, é trabalhar a pessoa de forma holística, o que concerne não só a ela, mas às suas relações com as outras pessoas, ao grupo de pertença, à organização e à instituição (ARDOINO, 1971, p. 406ss). Tais princípios permearam as temáticas abordadas e provenientes das demandas surgidas nos colóquios em 2011, demonstrando que os Agentes Educacionais, cientes de suas responsabilidades educacionais, anteciparam-se à própria resolução.

Na Formação Continuada Macromissioneira, o grande salto e relevante acontecimento foi mostrar ao GT dos Funcionários que espaços de diálogo, registros e troca de ideias são essenciais não só entre funcionários, mas entre todos os atores do espaço escolar. A compreensão da gestão, do pedagógico e do operacional em uma escola permeia o diálogo em um processo construtivo de pontes, com ideias e inovação. Os funcionários são importantíssimos em vários temas atuais, em vários olhares e meandros a que dirigentes, professores e pais não têm acesso. São grandes auxiliares e aliados nos processos formativos dos cidadãos que estão em formação nas escolas. Acresce que, para formar, é necessário formar-se e reformar-se em uma ciranda que contemple conhecimento, diálogos, críticas, desafios e, principalmente, humanidade (GASTALDO; ARENHART, 2015).

¹⁷ É “na medida em que se encontra um ambiente limpo, funcional e moderno que se mede a qualidade da educação de um estabelecimento qualquer”, pois “a educação é um processo coletivo, que passa pela ação de um e de outro professor, mas ganha eficiência e eficácia na medida em que haja um Projeto Pedagógico de todo o grupo de educadores, envolvendo a totalidade das relações e do espaço escolar” (MONLEVADE, 2001, p. 67-68). Por isso, por exemplo, os serviços de conservação, limpeza e segurança da escola devem ser vistos através de um “novo conceito de espaço educativo a ser gerido por um novo tipo de profissional” (Id. p. 69). Por outro lado, “no PPP da escola não pode faltar o objetivo da educação alimentar dos alunos”, que terá de ser o “foco de atenção prioritária das técnicas em alimentação escolar, em articulação com os professores de ciências e de educação física”, o que implica a requalificação dessa categoria funcional (Id. p. 66).

3.3 RECORTES DE DIÁRIOS DE BORDO: REFLEXÕES DOS AGENTES EDUCACIONAIS SOBRE SUA PRÁTICA PROFISSIONAL

O diário de bordo¹⁸ foi a ferramenta utilizada para instigar os funcionários a refletirem sobre sua formação e atuação educacional. As atividades de escrita faziam parte da proposta da formação continuada de que os GTs “atuariam reflexivamente sobre as práticas escolares” e visavam também atender à carga horária cumprida à distância. Previsivelmente, alguns agentes manifestaram certa resistência à escrita, seja por dificuldades de escrita ou mesmo por receio quanto ao uso e acesso às experiências relatadas. Insistentemente, foi ressaltado pela equipe de formadores a garantia da preservação da identidade dos mesmos com relação aos relatos expressos nos diários. Apesar do receio e das dificuldades operacionais de escrita, ao final do Programa, os Agentes Educacionais disponibilizaram os seus diários, como registros de sua produção não presencial, conforme previsto na carga horária. O retorno de 213 cadernos de diários de bordo foi considerado satisfatório pela equipe de formadores.

A proposta do Programa previa, segundo o princípio metodológico da retroalimentação (*feedback*), a devolução dos diários de bordo aos agentes, verdadeiros autores de sua formação, e sistematização crítico-hermenêutica das ideias relevantes e recorrentes, registradas nessas escritas pessoais, sempre cumprindo o princípio de ética deontológica da confidencialidade. Porém, devido à mudança de governo e à adoção de uma política de restrição de gastos e investimentos públicos na educação e, por consequência, à não renovação de contrato e à interrupção do Programa, a devolução dos diários ficou prejudicada. Os mesmos encontram-se arquivados junto à Secretaria do Programa de Formação Continuada Macromissionária.

Apresentam-se na sequência alguns relatos julgados pertinentes para este trabalho, relatos que exemplificam as múltiplas visões e reflexões dos agentes educacionais sobre a sua prática profissional educativa.

A educadora A, do sexo feminino, atuando como Agente Educacional - auxiliar de administração, licenciada em Pedagogia, diz o que segue, referente à percepção de sua atuação profissional:

¹⁸ Os relatos coletados dos diários de bordo selecionados para este trabalho serão incorporados ao texto apresentando apenas os dados funcionais dos agentes, primando pela preservação de sua identidade individual.

Somos *valorizados* em parte; alguns professores e também membros da equipe diretiva se comportam de maneira indiferente em se tratando de nossa classe de servidores, imaginando que estamos sempre à disposição deles, que somos funcionários para servi-los, não como trabalhadores em educação (...). Eu particularmente fui chamada de 'Simples Secretária', que, naquela situação momentânea, a minha ajuda ou a minha opinião não lhe interessava, não tinha importância alguma" (Destaque apostro).

O fragmento do diário de bordo, relata a visão da Agente Educacional referente ao processo de valorização, refletindo a percepção da hierarquização funcional-institucional das relações de trabalho no ambiente educacional. Destaca-se o que Libâneo (2008) escreve no tocante à organização escolar que deve estar pautada pela integração da equipe em torno de objetivos comuns. Frise-se que em nenhum momento o relato em questão se refere à valorização econômica da Agente Educacional. Refere-se expressamente à valorização social e, indiretamente, à integração da equipe no processo de gestão democrática, que devem ser promovidas e com o que rege a própria LDBEN.

Já a educadora B, sexo feminino, atuando como Agente Educacional – Manutenção de Infraestrutura, com Ensino Médio, assim manifesta sua percepção do ambiente escolar:

Eu sinto minha escola como um lugar sem laços afetivos, apenas a convivência profissional. Lugar onde as pessoas realizam seu trabalho. Também sinto preconceito em relação ao funcionário, principalmente a maioria dos professores (...). No dia 29 de setembro a escola recebeu o e-mail da formação dos Agentes Educacionais I - Manutenção de Infraestrutura, uma pessoa da equipe diretiva leu a mensagem e fez um comentário infeliz e preconceituoso: “Daqui a alguns dias, os funcionários vão querer ser professor.

Este relato alinha-se com o anterior e faz refletir até que ponto os educadores estão apropriados de sua responsabilidade social. Refletir que o conhecimento pode ou deve ser propriedade única e exclusiva do docente, como se pode deduzir do fragmento e limitar/barrar a formação e apropriação de conhecimento, não apenas dos Agentes educacionais, mas da própria sociedade em que esses agentes e toda comunidade escolar está inserida.¹⁹ Amartya Sen ressalta que entre as “liberdades instrumentais” são

¹⁹ “A referência ao trabalho do funcionário identificada apenas pelos aspectos explícitos do trabalho manual ou da ausência de qualidade nas atividades desenvolvidas fundamenta-se na divisão técnica do trabalho, que por outro lado promove uma nítida segregação dos funcionários no interior da escola” (FEIGES, 2003, p. 22). “A noção possível de democratização do saber expressa pelos funcionários no questionamento ‘por que os alunos mais pobres ficam reprovados ou aprendem menos’ passou a orientar nossa análise preliminar dos dados. Essa premissa revela a preocupação com os excluídos, a partir da sua origem de classe social, como também uma certa identidade, na afirmação de alguns funcionários: ‘somos tratados e nos sentimos parecidos com o aluno que aprende pouco ou fica reprovado’. A necessidade de reconhecimento e valorização do trabalho dos funcionários pressupõe o entendimento do processo de apropriação e

encontradas “as oportunidades sociais”, dentre elas, a educação, caminho para o próprio desenvolvimento.

A educadora C, sexo feminino, atuando como Agente Educacional - Alimentação Escolar, não discriminou sua formação, mas o cargo público em questão exige ensino fundamental completo. A profissional assim relatou suas percepções referentes a sua atuação profissional.

Com o passar dos anos, faz uns 2 anos atrás, era numa tarde de sexta-feira, aconteceu um fato muito marcante em minha vida, chegou um carro em minha casa e meu marido saiu, desceu um rapaz do carro com uma mulher e uma criança e perguntou: “a minha mãe se encontra?”, e eu ouvi a voz e saí. Era rapaz loiro. Não conhecia. Ele me abraçou e me chamou de “mãe”. “Não lembra de mim?” Respondi: “não”. “Sou um dos alunos do Instituto de Menores, onde eu vivi muito feliz a seu lado, me *cuidando, dando amor e carinho*. (...) Também um fato marcante e triste, *cuidei de um aluno cadeirante* dos 6 anos aos 15 anos, que marcou muito em minha vida. Ele fazia fisioterapia todas quartas-feiras. Ele trazia da cidade almoço pronto para mim e para ele, só ia no banheiro comigo. Me apeguei muito com ele. Ele completou 17 anos em 13 de dezembro e em março ele faleceu. Sofri muito mas passou. Hoje lembro com carinho dos momentos bons que passamos juntos (Destaques apostos).

Do fragmento cabe destacar o envolvimento, responsabilidade e comprometimento da Agente educacional no processo de formação dos educandos tarefa voltada não especificamente para a docência, mas uma formação de valores sociais de respeito, cuidado e atenção que devem também ser prestados e reforçados na escola, para a formação cidadã. Tais preceitos de formação de valores estão pautados na legislação educacional²⁰ e referendados por diversos autores do campo educacional. Para

construção de seus saberes e da articulação desses saberes à compreensão dos determinantes histórico-sociais que configuram uma concepção transformadora de educação e de homem, enquanto sujeito capaz de pensar e de intervir criticamente na realidade, ao mesmo tempo em que busca a construção de sua cidadania” (FEIGES, 2003, p. 32).

²⁰ Sobre o vínculo interno entre educar e cuidar, conf. BRASIL, 2013, p. 17-19. “Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo. Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena” (Op. Cit. p. 17-18).

exemplificar isso, cabe lembrar o que já foi citado anteriormente que todos os profissionais que atuam no ambiente educacional desempenham tarefas educativas mesmo que não sejam de forma igual (LIBÂNEO, 2008).

A profissional D, sexo feminino, atua como Agente educacional – Interação com o Educando, com Ensino Médio completo. Segue relato da mesma:

Nos encontramos para homenagear as professoras 'A' e 'B'. Também foram homenageados todos os aniversariantes até o mês de julho, inclusive eu. Esses encontros sempre são bons, onde nos descontraímos um pouco e temos uma maior convivência com colegas que frequentemente temos menos contato. Esse lado humano deve ser mais desenvolvido, proporcionado pela direção, porque no final das *contas somos todos uma família*” (Destaque apostro).

A integração da equipe escolar não fundamenta apenas a gestão democrática de ensino prevista no artigo 14 da LDBEN, mas faz somar forças na realização do objetivo comum de educar. Gera ambiente agradável de convívio profissional e abre caminhos para a troca de conhecimentos e soma de esforços no atendimento das demandas, enfrentamento das dificuldades e qualificação dos resultados.

A profissional E, sexo feminino, desempenha a função de Agente Educacional – Alimentação Escolar, Ensino Fundamental. Segue um fragmento de seu diário de bordo:

Tocou meu celular e eu atendi era a CRE perguntando se eu gostaria de trabalhar, na escola como funcionária do Estado. Eu fiquei tão feliz que nem podia acreditar. Fiquei ansiosa esperando ligarem para me dizerem quando poderia começar. Em 28 de abril comecei. Gosto de fazer a merenda e servir para as crianças, fico feliz quando elas gostam da merenda. Hoje, dia 19 de agosto, *teve um que comentou que tava diferente a comida, tava mais gostosa. É bom trabalhar na escola a gente se ajuda conversamos o tempo passa rápido* (Destaque apostro).

O reconhecimento profissional resulta em mais envolvimento e comprometimento dos agentes firmando a noção de profissionalidade e despertando para busca da profissionalização, conceitos trazidos por Dourado (2016). A profissionalização é fundamental para a construção da identidade profissional, segundo Monlevade. Caminhar neste sentido, conforme prevê a Resolução de Formação Inicial e Continuada para os

Profissionais de Educação, especificamente para os funcionários de escola, é dever dos gestores públicos. O Programa de Formação Continuada, tornado instrumento de política pública de formação continuada pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul, gestão 2010/2013, mostra que é possível alcançar “educação pública de qualidade, democrática e para todos”, no dizer do então Secretário Estadual de Educação, Sr. José Clóvis de Azevedo (AZEVEDO, 2015, p. 6).

A profissional F, sexo feminino, atua como Agente Educacional – Interação com o Educando, licenciada em Pedagogia. Assim se posicionou em seus relatos:

Vejo particularmente que a motivação não deve ser só externa, deve acontecer internamente. Claro que um ambiente acolhedor e melhores condições de trabalho ajudam, e muito, no ofício de cada dia. Mas, vemos também, inúmeras pessoas que não dão o melhor de si naquilo que fazem (...). O que temos que lembrar é que ninguém é obrigado a ser servente, cozinheira, monitor ou secretário, *nós escolhemos fazer isso, então temos que dar o melhor* da cada um, e se realmente não estiver bom devemos procurar outra coisa para fazer (...). A mudança que queremos e desejamos deve começar por nós mesmos (Destaque apostro).

O relato reflete o senso de responsabilidade do Agente Educacional, alertando para que os agentes assumam sua escolha e se empenhem no seu fazer educativo, reforçando que a motivação não vem apenas do externo e sim do próprio indivíduo.

O profissional G, sexo masculino, atua como Agente Educacional – Manutenção de Infraestrutura, não informou a formação. Segue um excerto de seu relato:

Conversando entre colegas de trabalho, começamos a comentar da grande dificuldade de termos uma equipe de trabalho permanente no setor, pois a grande *rotatividade de funcionários* faz com que os serviços, tarefas se acumulem e se perca a qualidade, desempenho da equipe, pois a cada funcionário que deixa o setor por motivos pessoais ou por outros fatores faz também com que a carga aumente para os demais, causando um certo desequilíbrio emocional e profissional, causando um certo atrito entre colegas. No setor em que eu trabalho desde setembro de 2003, da equipe que assumiu os trabalhos, somente há a minha permanência no setor, isso faz com que cada funcionário que assume mais um retrocesso na equipe, pois se começa a formar uma nova situação.

A falta de concurso público, nomeações e promoções do quadro de agentes educacionais e o aumento significativo nas contratações temporárias de pessoal tem fomentado e acentuado a rotatividade. Isso gera um ambiente de insegurança, no qual, ao mínimo sinal de oportunidade mais segura de trabalho, faz migrar principalmente os profissionais contratados, devido à incerteza de permanência no serviço público,

somando-se a isso os constantes atrasos salariais da gestão atual que promove um clima de desmotivação que atinge não apenas servidores contratados, mas até mesmo os efetivos.

No dizer de Feiges (2003, p. 88) a precarização do trabalho possibilita relações de opressão, baixa autoestima, subalternidade, submissão e conseqüente perda de interesse do trabalhador, por se sentir explorado e excluído de sua própria cidadania.

O profissional H, sexo masculino, Agente Educacional – Administração Escolar, Licenciando em Pedagogia, forneceu o seguinte relato:

Durante o horário de almoço e descanso dos alunos que permanecem em *tempo integral na escola*, ou seja, o dia todo, percebo que os mesmos ficam muito agitados e entediados devido a falta de ocupação para envolvê-los neste horário. Uma vez que é importante ressaltar que o grupo de 1ª ao 4ª série está sobre minha responsabilidade e estes possuem um *cronograma de atividades para cada dia (...)*. *Gostaria de poder atender a todos* e dar a atenção necessária para cada um deles, mas sei que seria inviável e que jamais conseguiria ‘dar conta do recado’, uma vez ficaria sobrecarregado, pois também desempenho a função de oficineiro.(Destaques apostos)

No relato acima fica evidente a preocupação didático-pedagógica do Agente Educacional, que possui essa formação pedagógica de nível superior. Monlevade (2001) reforça a necessidade de promover a formação profissional dos funcionários, contemplando uma formação básica pedagógica, para que possam, apropriados dos conceitos pedagógicos, contribuir de modo efetivo para a gestão e para a função pedagógica que desempenham. No mesmo fragmento é visível a organização e envolvimento do agente, além de sua preocupação com dever educacional de sua função.

Ainda para o mesmo autor (Id. p. 55-56) faz-se necessário que os agentes educacionais de administração escolar adquiram por meio de estágio supervisionado “não somente o domínio das operações legais e burocráticas como a interpretação política dos avanços na educação” para que possa de forma mais abrangente agir no contexto de sua atuação profissional.

Os diários de bordo forneceram uma quantidade enorme de relatos dos Agentes Educacionais sobre aspectos cotidianos de seu trabalho profissional. Devido ao grande volume de informações, foi necessário selecionar aqueles que mais se alinhavam com os objetivos da pesquisa. Não significa desmerecer um ou outro relato, pois todos trouxeram em suas linhas reflexões da atuação diária dos agentes educacionais, atendendo ao que o

Programa de Formação buscava despertar nos agentes educacionais, a saber, a reflexão crítica a partir de e sobre a prática profissional no espaço escolar.

Foram também fontes de socialização das angústias, dificuldades e realizações dentro do universo diversificado das escolas a que os agentes educacionais formados estavam vinculados. Com isso, enriquecia-se o debate em torno das temáticas abordadas e estimulava-se uma rede de cooperação entre eles. Pois, nos encontros de formação, os Agentes Educacionais se reuniram, se conheceram, se identificaram e, respeitadas as diferenças, esforçaram-se para identificar formas e caminhos para estabelecer sua identidade profissional de modo responsável e comprometido com a melhoria da qualidade do ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer o ambiente escolar e a educação exige do pesquisador que questione crítico-hermeneuticamente seus conceitos prévios e procure se equipar de um quadro de conceitos adequado para seu problema de investigação. Acessar o espaço de uma escola é se deparar com múltiplas situações, múltiplos agentes, múltiplas formações, múltiplas finalidades sociais em relação à educação, múltiplas concepções de qualidade do ensino, múltiplas concepções de sociedade e de desenvolvimento. O termo “múltiplo” não tem aqui um significado apenas numérico, mas se reveste de um sentido histórico e dialético: em cada situação concreta, os vários sujeitos se relacionam confrontando posições mais ou menos compatíveis (negociáveis), mais ou menos justificáveis (princípio da unidade de contrários).

A busca epistemológica que resultou neste trabalho esteve focada nos agentes educacionais, que, historicamente, estiveram marginalizados do processo de ensino em nosso país, mas que, inseridos e atuantes no ambiente de ensino, carecem não apenas de reconhecimento social/profissional, mas também de formação, tanto inicial quanto continuada. Somente apropriados de uma formação sólida e adequada às especificidades das áreas de atuação é que tais profissionais poderão interagir/intervir no processo educacional de modo democrático, como prevê a legislação vigente (LDBEN, Art. 14; PNE, 2014; MONLEVADE, 2001).

O termo multiplicidade esteve evidente no tocante ao questionamento advindo do primeiro objetivo específico. Refere-se as inúmeras funções, formações e concepções de sociedade e educação ao longo do tempo no qual os agentes educacionais/funcionários de escola se inserem. O mapeamento histórico aqui apresentado, permanecerá como registro para estudos futuros e poderá ser agregado a literatura ainda escassa sobre a temática. Desta forma estudos futuros poderão buscar avançar no reconhecimento e fortalecimento dessa categoria funcional, refletindo sobre esta multiplicidade e as possíveis formas de inter-relacioná-las.

Os quatro séculos de história e as décadas de luta por direitos da parte desses profissionais da educação, hoje legalmente constituídos (Art. 61 da LDBEN), não cabem ser vistos como se tivessem chegado ao final. Talvez a conquista dos direitos legais seja apenas um começo, pois, tratando-se de direitos sociais, há de se levar sempre a sério a diferença real entre direitos positivados (na letra da lei) e direitos socialmente efetivados.

A luta por direitos das categorias funcionais dos agentes educacionais, como visto na revisão bibliográfica, foi e continua sendo luta sindical, mas é também luta que segue *pari passu* a luta pela gestão democrática e pela otimização da qualidade de ensino nas escolas públicas. E estas, em grande medida, dependem da formação dos sujeitos. A formação deve ser não apenas inicial mas contínua, fazendo com que os agentes educacionais, em suas diversas áreas de atuação, se situem lúcida e resolutivamente nos contextos sistêmicos e situacionais de desenvolvimento social e tecnológico que compõem a própria forma de se fazer o ensino, buscando consolidar no campo profissional da educação os princípios e procedimentos democrático-participativos prescritos pelo estado atual da legislação do ensino (BRASIL, 1996; LIBÂNEO, 2008).

A legislação brasileira em vigor quanto à formação dos agentes educacionais, incluído o PNE do decênio 2014 à 2024, por meio de políticas públicas, visa à profissionalização destas categorias funcionais, fomentando sua formação inicial e continuada. A preocupação com a formação desses profissionais fica ainda mais evidente na Resolução nº 2/2016 do Conselho Nacional de Educação que estabeleceu as diretrizes para formação como caminho para a profissionalização dessa categoria de trabalhadores.

O Programa Macromissionário, por mais que tenha sido uma experiência de formação continuada, em nenhum momento nega a importância do processo formativo inicial e atende plenamente aos fundamentos da formação previstas na lei (BRASIL, 1996, DOURADO, 2016). Tal situação pode ser observada nos estudos referentes ao segundo objetivo desta dissertação. O modelo Macromissionário de Formação Continuada limita-se a formação continuada, porém, é necessário avançar na formação inicial para estes agentes, para de fato e de direito torna-los profissionais de educação como prevê a legislação aqui abordada.

Para que se possa realizar o sonho de uma educação pública de qualidade, condizente com a evolução social e tecnológica, há de se ativar e mediar a conjugação de esforços dos diversos agentes que atuam no espaço escolar. A formação (inicial e continuada) torna-se um dos mecanismos viáveis para afastar o fantasma da terceirização dos Funcionários de Escola e para evitar que o sonho mencionado se torne um pesadelo de fragilização da estrutura complexa do ensino. Apropriados do conhecimento pedagógico e técnico, os Agentes Educacionais podem firmar e confirmar sua atuação de profissionais de educação (Art. 61 da LDBN) e, engajados no processo democrático da gestão do ensino (Art. 14 da LDBN), podem fortalecer projetos pedagógicos eficazes na

educação científica e cidadã dos estudantes nas instituições de ensino em que trabalham (BRASIL, 1996; LIBÂNEO, 2008).

Ao nos aprofundarmos no terceiro objetivo específico, ingressando na vida funcional dos agentes, destacou-se nos questionamentos e relatos estudados a auto percepção que os mesmos possuem, com relação ao seu papel de educadores. Aspectos referentes a importância de sua atuação, limitações e carência, tanto estruturais quanto de gestão estiveram sempre muito presentes, nos registros. O grande volume de informações advindo da formação, expõe a amplitude do programa e a participação efetiva dos agentes no processo de formação, através do compartilhamento de suas percepções, angústias e realização na atuação profissional.

O Programa de Formação Continuada Macromissionária buscou qualificar o público atendido, como preconiza a Constituição Federal, a LDBEN, o PNE e a própria Resolução das diretrizes para formação inicial e continuada dos funcionários de escola. Por meio da formação, os Agentes Educacionais se capacitam para exercer sua profissionalidade (DOURADO, 2016), temática recorrente nos relatos dos agentes, quando inquiridos sobre suas percepções quanto à importância, à motivação e à valorização do seu trabalho, bem como nos relatos registrados nos diários de bordo.

A metodologia aqui adotada requer que a retomada reflexiva e sistematizadora da experiência de formação dos Agentes Educacionais prossiga seu movimento até retornar a eles (ou a parte deles). Convém levar a seu conhecimento as reflexões deles próprios, interpretadas e sistematizadas por outros sujeitos, que, a partir do lugar do distanciamento epistemológico-crítico, articulam essas reflexões com produções teóricas oriundas de outros contextos, similares e afins. Essa devolução se justifica em razão do potencial motivador e orientador da pesquisa relativamente às práticas cotidianas dos Agentes Educacionais, sempre é hora de refletir sobre o rumo que se deve seguir. É razoável crer que o caminho a ser firmado deve ser fundamentado em bases históricas sólidas, que permitam aprender com os erros cometidos e sobre eles firmar novos acertos, somando-os aos que já foram alcançados pelos funcionários de escola ao longo do tempo. Só por meio da apropriação crítica de sua função social e educativa, associada à formação, é que os Agentes Educacionais poderão espantar o fantasma da terceirização.

Por fim, cabe destacar que pensar o processo educacional apenas pela ótica docente é negar que o ensino pressupõe um mínimo de materialidade (espaço escolar/material didático/registro educacional/relações interpessoais). Os espaços

transpiram conhecimento, os materiais exigem conhecimento e os registros geram conhecimento. Para estes, é fundamental a presença de profissionais que exerçam estas atividades que não são exatamente de docência (em sentido estrito, regência de classe), mas que materializam a docência e o próprio processo educacional. Integrar docentes e não docentes em esforço coletivo, imbuídos de objetivos convergentes, é dar base para que as práticas educativas sejam otimizadas em todos os espaços/tempos da escola como praça de socialização complexa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Guelda Cristina de Oliveira. **O trabalho educativo e o profissional de apoio administrativo educacional do Mato Grosso: uma demanda para as Universidades Públicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Curso de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2015.

ARDOINO, Jacques. **Psicologia da educação: na universidade e na empresa**. São Paulo: Herder, 1971.

ARENHART, Livio O. “Ensinar o padre a rezar missa? Disponível em: <http://macromissioneirauffs.blogspot.com.br/p/inicio_6.html> Acessado em: 12 de fevereiro de 2017.

ASSIS, Lúcia Maria de. **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. Goiânia, 26 de abril de 2015.

BONILLA, Victor D.; CASTILLO, Gonzalo; FALS BORBA, Orlando; LIBREROS, Augusto. Causa popular, ciência popular: uma metodologia do conhecimento científico através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). Repensando a pesquisa participante. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acessado em: 03 de junho de 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acessado em: 08 de janeiro 2018.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/LDBEN.pdf>> Acessado em: 03 de junho de 2015.

BRASIL. **Lei Nº 12.014, de 06 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm> Acessado em: 03 de junho de 2015.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acessado em: 08 de junho de 2015.

BRASIL. **Resolução CEB/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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41081-rces002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192> Acessado em: 10 de fevereiro de 2017.

CANDAU, Vera M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera M. (Org.). Magistério: construção e cotidiano. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 51-68.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CPERS/SINDICATO. **Estatuto.** Disponível em: <<http://cpers.com.br/estatuto/>> Acessado em: 01 de fevereiro de 2017.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/2017/Estatuto_da_CNTE_2017_2021.pdf> Acessado em: 10 de janeiro de 2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE. Funcionários da Educação: conquistas e desafios da formação e da valorização profissional. Disponível em: <file:///C:/Users/colomboo/Documents/Mestrado/Dissertação/Projeto%20e%20Qualificação/Bibliografia/Gestão%20e%20Política%20Educativa/Normas%20Sindicais%20-%20CNTE/cartilha_formacao_funcionarios_final_web_3.pdf> Acessado em: 14 de fevereiro de 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Valorização dos profissionais da educação -** Desafios para garantir conquistas da democracia In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> . Acessado em: 10 de fevereiro de 2017.

FEIGES, Maria Madselva Ferreira. **A dimensão educativa do trabalho dos funcionários da educação na perspectiva do projeto político-pedagógico da escola pública:** limites e possibilidades. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GASTALDO, Luis Fernando. **Blog Formação Continuada Macromissioneira.** Disponível em: <<http://macromissioneirauffs.blogspot.com.br/>> Acessado em: 15 de janeiro de 2017.

GASTALDO, Luis Fernando; ARENHART, Livio Osvaldo. Apresentação. In: GASTALDO, Luis Fernando; ARENHART, Livio Osvaldo; ANGST, Francisco (Org.). **Formação Continuada Macromissioneira.** Tubarão: Copiart, 2015, p. 07-17.

GASTALDO, Luis Fernando; ARENHART, Livio Osvaldo. O começo de uma história e suas razões: a gênese de uma proposta interinstitucional de formação continuada de professores no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. In: GASTALDO, Luis Fernando; ARENHART, Livio Osvaldo; ANGST, Francisco (Org.). **Formação Continuada Macromissionária**. Tubarão: Copiart, 2015, p. 23-51.

GÜNTHER, Hartmyt. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>> Acessado em: 21 de outubro de 2017.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para Sistematizar experiências**. 2. ed. rev. – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006. 128p. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/168/_publicacao/168_publicacao30012009115508.pdf> Acessado em: 26 de dezembro de 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MOLEVADE, João. **Funcionários das escolas públicas: educadores profissionais ou servidores descartáveis?** 3. ed. Ceilândia-DF: Idéa, 2001.

_____. História e construção da identidade: Compromissos e expectativas. In: Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 339-352, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

NASCIMENTO, Francisco das Chagas Firmino do. **Os funcionários da educação: da constituição da identidade à ação como co-gestores de escola**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2006.

PINHEIRO, Maurício Mota Saboya. As liberdades humanas como bases do desenvolvimento: uma análise conceitual da abordagem das capacidades humanas de Amartya Sen. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1794.pdf> Acessado em: 22 de setembro de 2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei N° 10.576, de 14 de novembro de 1995**. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/eleicao_lei_10.576_comp_20151110.pdf> Acessado em: 5 de janeiro de 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei N° 11.672, de 26 de setembro de 2001**. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repLegisComp/Lei%20n%C2%BA%2011.672.pdf>> Acessado em: 10 de janeiro de 2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei N° 11.695, de 10 de dezembro de 2001**. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/11.695.pdf>> Acessado em: 26 de fevereiro de 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei N° 13.990, de 15 de maio de 2012**. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/13.990.pdf>> Acessado em: 26 de fevereiro de 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Nº 14.448, de 14 de janeiro de 2014.** Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.448.pdf>> Acessado em: 10 de janeiro de 2017.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto e ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa.** 5ª ed. São Paulo: Mc Graw Hill - Penso 2013. 624p.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2007.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras., 2010. 443p

SILVA, Mozart Linhares da. **Sujeitos rasurados: uma análise da construção da identidade afrodescendente a partir dos espaços educacionais no território do Rio Grande do Sul.** Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000100012> Acessado em: 10 de março de 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa científica social: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Manual de trabalhos acadêmicos.** Simone Padilha (Coord.) - Chapecó, 2014. Disponível em: <<http://www.uffs.edu.br/bd/pro-reitoria-de-graduacao/biblioteca/documentos/manual-de-trabalhos-academicos-2015.pdf>> Acessado em: 05 de maio de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **A extensão universitária na UFFS: programas e projetos – editais 2010-2016.** Disponível em: <[file:///C:/Users/colombo/Downloads/Portf%C3%B3lio_Proec_Editais_ONLINE_2017%2009%2012%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/colombo/Downloads/Portf%C3%B3lio_Proec_Editais_ONLINE_2017%2009%2012%20(1).pdf)> Acessado em: 10 de janeiro de 2018.

ANEXO A: Autorização de Acesso aos Dados e Informações



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MACROMISSIONEIRA
Rua Major Antônio Cardoso, 590, Centro, Cerro Largo-RS, CEP 97900-000, 55 3359-3983

AUTORIZAÇÃO DE ACESSO AOS DADOS E INFORMAÇÕES

Eu, LUIS FERNANDO GASTALDO, Siape 1770636, autorizo o pesquisador FRANCISCO ANGST a acessar os dados e informações, quantitativos e qualitativos do Programa de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira, no que tange a Formação dos Funcionários de Escola das Coordenadorias Regionais de Educação de Santo Ângelo e Ijuí (14ª e 36ª CREs), mediante o devido sigilo e preservação da imagem individual dos agentes formados pelo programa.

Dados e informações disponíveis para acesso:

- Atas;
- Questionários;
- Relatórios;
- Publicações;
- Outros.

Cerro Largo, RS 28 de julho de 2017.

A handwritten signature in blue ink, enclosed within a hand-drawn oval.

Luis Fernando Gastaldo
Coordenador do Programa
Prof. Luis Fernando Gastaldo
SIAPE 1770636
Universidade Federal da Fronteira Sul
Campus Cerro Largo - RS

ANEXO B – Demandas Sistematizadas dos Colóquios dos Funcionários de Escola.

14º CRE - Distribuição por cargo-função

Áreas/Cargos*	Distribuição das demandas por área e cargos		
	Ag. Ed. I – Manutenção de Infraestrutura	Ag. Ed. I – Alimentação	Ag. Ed. II – Administração Escolar
1 – Saúde do servidor	Saúde do trabalhador com profissionais específicos para os problemas que ocorrem comumente; Curso de primeiros socorros: Ginástica Laboral; Saúde do trabalhador; Segurança no trabalho; Palestra de auto-ajuda, auto-estima e motivação	Saúde do trabalhador com profissionais específicos para os problemas que ocorrem comumente; Curso de primeiros socorros: Ginástica Laboral; Saúde do trabalhador; Segurança no trabalho; Palestra de auto-ajuda	Saúde do trabalhador com profissionais específicos para os problemas que ocorrem comumente; Curso de primeiros socorros: Ginástica Laboral; Saúde do trabalhador; Segurança no trabalho; Palestra de auto-ajuda
2 – Material de trabalho	Equipamentos que facilitem o trabalho;	Equipamentos que facilitem o trabalho; Culinária sobre merenda infantil com valores nutricionais adequados;	Equipamentos que facilitem o trabalho; Tecnologias modernas e cursos de informática
3 – Formação legal do servidor	Curso de legislação abordando funções de cada cargo; Ética profissional; Assédio moral; Estudos sobre o plano de carreira;	Curso de legislação abordando funções de cada cargo; Ética profissional; Assédio moral; Estudos sobre o plano de carreira;	Curso de legislação abordando funções de cada cargo; Ética profissional; Assédio moral; Estudos sobre o plano de carreira;
4 – Relações interpessoais	Relações funcionário x professor, funcionário x aluno, funcionário x funcionário, funcionário x direção e funcionário x público externo	Relações funcionário x professor, funcionário x aluno, funcionário x funcionário, funcionário x direção e funcionário x público externo	Relações funcionário x professor, funcionário x aluno, funcionário x funcionário, funcionário x direção e funcionário x público externo

*OBS: As distribuições das demandas surgidas nos colóquios, acima expostas referem-se as demandas dos funcionários das escolas da 14º CRE

36ª CRE - Distribuição por cargo e função

Áreas/Cargos*	Distribuição das demandas por área e cargos		
	Ag. Ed. I – Manutenção de Infraestrutura	Ag. Ed. I – Alimentação	Ag. Ed. II – Administração Escolar
1 – Saúde do servidor	Segurança no trabalho; Normas sanitárias		
2 – Material de trabalho	Uso correto de EPIs; Curso de jardinagem	Higiene de equipamentos e alimentos; Valor nutricional dos alimentos; Combinação de alimentos e elaboração de cardápio	Formação e atendimento local; Informática Básica; Procergs
3 – Formação legal do servidor	Plano de carreira; Participação dos funcionários na elaboração do PPP; Valorização Profissional	Plano de carreira; Participação dos funcionários na elaboração do PPP; Valorização Profissional	Plano de carreira; Participação dos funcionários na elaboração do PPP; Valorização Profissional
4 – Relações interpessoais	Relações Direção x funcionário, professor, funcionário; Reconhecimento como educador; Valorização Pessoal.	Relações Direção x funcionário, professor, funcionário; Reconhecimento como educador; Valorização Pessoal.	Relações Direção x funcionário, professor, funcionário; Reconhecimento como educador; Valorização Pessoal.

*OBS: As distribuições das demandas surgidas nos colóquios, acima expostas referem-se as demandas dos funcionários das escolas da 36ª CRE

ANEXO C – Atas (1, 2, 3 e 4) do GT Funcionários do Programa de Formação Continuada Macromissioneira.



Ministério da Educação
Universidade Federal da
Fronteira Sul

Campus Cerro Largo
Rua Major Antônio Cardoso 590
Cerro Largo - RS
Brasil - CEP: 97900-000

(55)3359-3950
www.uffs.edu.br



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
**ATA Nº 01 DO GRUPO DE TRABALHO DOS FUNCIONÁRIOS -
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO MACROMISSIONEIRA -
NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

1 Aos quatro dias do mês de novembro de dois mil e treze, as dezesseis
2 horas, na sala duzentos e oito do bloco A do campus Cerro Largo da
3 Universidade Federal da Fronteira Sul, reuniu-se o Grupo de Trabalho dos
4 Funcionários (GT Funcionários) do Programa Interinstitucional de Formação
5 Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira –
6 Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, formado pelos servidores, Jerusa
7 Valquiria Welter Kiwel, Sueli Maria Florczak Almeida, Elenice Scheid,
8 Francisco Angst, Micheli dos Santos, Cleber Magalhaes Tobias e Ronaldo
9 Cesar Daros, para tomar conhecimento do projeto e deliberar sobre
10 eventuais questões que viesse a surgir nesta primeira reunião. O servidor
11 Cleber Magalhães Tobias, justificou sua ausência por estar em férias. O
12 servidor Ronaldo Cesar Daros não se fez presente em virtude de licença
13 interesse e fará parte do grupo quando do término da referida licença.
14 Primeiramente ficou acordado que o registro em ata das reuniões do GT,
15 será feito de forma revezada, sendo que a primeira ata será redigida pelo
16 servidor Francisco. Na sequência foi feita uma breve leitura de alguns
17 pontos do projeto. Foi levantado entre os membros do GT a necessidade de
18 termos acesso aos relatórios dos Colóquios realizados para identificar as
19 demandas de formação continuada das áreas envolvidas, notadamente as
20 demandas levantadas pelos funcionários de escola. Mais adiante na reunião
21 foram levantadas algumas reflexões sobre o andamento do programa,
22 tendo em vista que a execução do programa já está acontecendo em
23 algumas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), com o apoio de
24 outras Instituições de Ensino Superior (IES) parceiras. Foi lembrado que na
25 apresentação da última reunião do GT Institucional, conduzida pelo
26 professor Gastaldo, colocou-se a necessidade da UFFS dar início a execução
27 do referido programa ainda este ano e que para isso os GTs por área da
28 UFFS deveriam se organizar e interagir com os GTs das demais IES e com as
29 CREs envolvidas no processo. Tendo em vista as necessidades de
30 planejamento imediato das ações do GT o grupo e definiu ainda que: Que o
31 GT indicará um membro coordenador/interlocutor, para responder pelo
32 grupo junto aos demais GTs institucionais e por áreas do programa; Que os
33 membros manifestarão via e-mail a intenção/disponibilidade de coordenar
34 o grupo até as dezessete horas do dia cinco de novembro do corrente ano;
35 Que caso mais de um membro manifeste disponibilidade em coordenar o
36 grupo, será feita votação entre os membros para definir, dentre os
37 dispostos, quem irá coordenar. Sendo assim ficou definido que o servidor
38 Francisco fará o encaminhamento de e-mail e reunirá os membros para
39 manifestação dos membros e caso seja necessário reunirá os membros para
40 proceder a votação logo após as manifestações. Com a definição da escolha
41 se procederá a apresentação do nome ao professor Gastaldo para que o

F. Angst

Francisco

M. Santos

SM

Lucas



Ministério da Educação
Universidade Federal da
Fronteira Sul

Campus Cerro Largo
Rua Major Antônio Cardoso 590
Cerro Largo - RS
Brasil - CEP: 97900-000

(55)3359-3950
www.uffs.edu.br

42 mesmo possa buscar junto ao GT Dirigente (reunião de seis de novembro) o
43 contato dos responsáveis dos GTs de Funcionários das demais IES parceiras,
44 da mesma forma em que poderá apresentar aos demais o responsável pelo
45 GT de Funcionários junto a UFFS. Sendo o que havia a ser tratado, eu, Francisco
46 Angst, lavrei a presente ata que será assinada por mim e pelos participantes acima
47 mencionados: *Michel Santos, Jesus V. Walter, Kézia, Juli Maria*
48 *Flavio Almeida, Claudete, et al*

49 _____
50 _____
51 _____
52 _____
53 _____
54 _____
55 _____
56 _____
57 _____
58 _____
59 _____
60 _____
61 _____
62 _____
63 _____
64 _____
65 _____
66 _____
67 _____
68 _____
69 _____
70 _____
71 _____
72 _____
73 _____
74 _____
75 _____
76 _____
77 _____
78 _____
79 _____
80 _____
81 _____
82 _____
83 _____
84 _____
85 _____
86 _____
87 _____
88 _____
89 _____



Ministério da Educação
Universidade Federal da
Fronteira Sul

Campus Cerro Largo
Rua Major Antônio Cardoso 590
Cerro Largo - RS
Brasil - CEP: 97900-000

(55)3359-3950
www.uffs.edu.br



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
**ATA Nº 02 DO GRUPO DE TRABALHO DOS FUNCIONÁRIOS -
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO MACROMISSIONEIRA –
NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

1 Aos vinte e cinco dias do mês de novembro de dois mil e treze, as dezesseis
2 horas, na sala cento e três B do bloco A do campus Cerro Largo da
3 Universidade Federal da Fronteira Sul, reuniu-se o Grupo de Trabalho dos
4 Funcionários (GT Funcionários) do Programa Interinstitucional de Formação
5 Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira –
6 Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, formado pelos servidores, Jerusa
7 Valquiria Welter Kiwel, Sueli Maria Florczak Almeida, Elenice Scheid,
8 Francisco Angst, Micheli dos Santos, Cleber Magalhaes Tobias e Ronaldo
9 Cesar Daros, para tomar conhecimento do projeto e deliberar sobre
10 eventuais questões que viesse a surgir nesta primeira reunião. As servidoras
11 Sueli Maria Florczak Almeida e Elenice Scheid, justificaram suas ausências. O
12 servidor Ronaldo Cesar Daros não se fez presente em virtude de licença
13 interesse e fará parte do grupo quando do término da referida licença. A
14 reunião foi convocada para tratar da seguinte pauta: Definição do melhor
15 dia para desenvolvimento das atividades junto as coordenadorias; Análise
16 dos colóquios de demandas; Apresentação e condução do site do GT.
17 Inicialmente foi discutido qual seria o melhor dia da semana para que o GT
18 atuasse junto as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) envolvidas.
19 O grupo considerou que os melhores dias seriam as terças e/ou quartas-
20 feiras, ficando definido que estas datas seriam repassadas ao professor
21 Gastaldo. Na sequência foi feita uma discussão sobre os colóquios de
22 demandas dos Servidores em Educação das duas CREs atendidas pelo GT. A
23 princípio não foi repassado ao GT as demandas do colóquio da trigésima
24 sexta CRE de Ijuí. Foi informado ao grupo que já foi solicitado ao professor
25 Gastaldo o repasse das demandas da referida coordenadoria e que o
26 mesmo informou que essas demandas estão sendo sistematizadas e que
27 repassará assim que possível. Ficou definido que as demandas já existentes
28 seriam sistematizadas por cargo do quadro de servidores de escolas e que
29 assim que tal sistematização fosse feita seria disponibilizada no site do GT.
30 Ficou definido ainda a necessidade de agendarmos uma reunião com o
31 professor Gastaldo e o professor Lívio para discutirmos as questões
32 referentes a forma de atuação do GT junto as coordenadorias. Por fim foi
33 tratado das questões referentes ao site do GT. Foi colocado em discussão a
34 forma de gestão do site. Ficou definido que as atividades desenvolvidas
35 pelo GT serão publicadas no site, sejam, agendas, registros de Ata, material
36 de estudo entre outros. Foi solicitado que caso qualquer membro tenha
37 material a ser compartilhado que seja encaminhado via e-mail para o
38 servidor Francisco e que o mesmo fará as postagens e comunicações via e-
39 mail das atualizações. Antes do término da reunião foi informado pelo
40 servidor Francisco, que o mesmo tem mantido contato via e-mail com o
41 colega Ronaldo que está na Alemanha e que o mesmo tem acompanhado as

Handwritten signatures and initials:
Gastaldo, Santos, Jucir MA



Ministério da Educação
Universidade Federal da
Fronteira Sul

Campus Cerro Largo
Rua Major Antônio Cardoso 590
Cerro Largo - RS
Brasil - CEP: 97900-000

(55)3359-3950
www.uffs.edu.br

42 discussões e evolução do grupo pelo site. Foi dito ainda que o servidor
43 Ronaldo se disponibilizou a participar de reuniões por meio de chat.
44 Levantou-se a possibilidade de em contato com o servidor Ronaldo, solicitar
45 que o mesmo faça uma abordagem de como as questões levantadas nas
46 demandas dos funcionários de escolas são tratadas naquele país. Sendo o
47 que havia a ser tratado, eu, Francisco Angst, lavrei a presente ata que será

48 assinada por mim e pelos participantes acima mencionados:
49 *Cleber Magalhães Tobias, Micheli Santos, Jansen J. Welten Kiesel,*
50 *Jueli Maria Florczyk Almeida, Rony*

- 51 _____
- 52 _____
- 53 _____
- 54 _____
- 55 _____
- 56 _____
- 57 _____
- 58 _____
- 59 _____
- 60 _____
- 61 _____
- 62 _____
- 63 _____
- 64 _____
- 65 _____
- 66 _____
- 67 _____
- 68 _____
- 69 _____
- 70 _____
- 71 _____
- 72 _____
- 73 _____
- 74 _____
- 75 _____
- 76 _____
- 77 _____
- 78 _____
- 79 _____
- 80 _____
- 81 _____
- 82 _____
- 83 _____
- 84 _____
- 85 _____
- 86 _____
- 87 _____
- 88 _____
- 89 _____



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
**ATA Nº 03 DO GRUPO DE TRABALHO DOS FUNCIONÁRIOS -
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO MACROMISSIONEIRA -
NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

Ministério da Educação
Universidade Federal da
Fronteira Sul

Campus Cerro Largo
Rua Major Antônio Cardoso 590
Cerro Largo - RS
Brasil - CEP: 97900-000

(55)3359-3950
www.uffrs.edu.br

1 Aos vinte e quatro dias do mês de janeiro de dois mil e quatorze, as dez
2 horas, na sala trezentos e dois do bloco A do campus Cerro Largo da
3 Universidade Federal da Fronteira Sul, reuniu-se o Grupo de Trabalho dos
4 Funcionários (GT Funcionários) do Programa Interinstitucional de Formação
5 Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira -
6 Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, formado pelos servidores, Jerusa
7 Valquiria Welter Kiwel, Sueli Maria Florczak Almeida, Elenice Scheid,
8 Francisco Angst, Cleber Magalhaes Tobias e Ronaldo Cesar Daros. A reunião
9 contou com a presença do professor Luiz Fernando Gastaldo, membro do
10 GT Dirigente do programa. A reunião foi realizada com a seguinte pauta:
11 Sistematização das demandas do GT; Forma de atuação do GT junto as
12 CREs; e Assuntos Gerais. A servidora Micheli dos Santos, justificou sua
13 ausência. Inicialmente tratou-se da questão referente a sistematização das
14 demandas geradas nos colóquios juntos as CREs. Foram retomadas algumas
15 deliberações feitas na reunião anterior, que geraram a sistematização
16 apresentada. A estrutura de sistematização apresenta faz um
17 desdobramento das demandas por função do quadro de Agentes
18 Educacionais (Ag. Ed. I Manutenção de Infraestrutura e Alimentação e Ag.
19 Ed. II Administração Escolar e Interação com educando), tendo em vistas
20 que algumas demandas são específicas de um ou outro cargo. Além do
21 desdobramento por cargo as demandas foram alocadas em quatro áreas
22 específicas a saber: um) Saúde do servidor; dois) Material de trabalho; três)
23 Formação legal do servidor; e quatro) Relações interpessoais. Ficou definido
24 pelos membros que essa distribuição será debatida em reunião futura. Na
25 sequência passou-se para as discussões sobre a forma de atuação do GT
26 junto as CREs atendidas. Neste sentido foi questionado ao professor
27 Gastaldo se a estrutura de sistematização apresentada, poderia servir como
28 base para um plano de atuação no atendimento das demandas levantadas
29 pelos agentes educacionais das coordenadorias atendidas pelo GT ou qual a
30 forma de atuação idealizada pelo GT Dirigente, para o GT Funcionários. O
31 professor Gastaldo fez inicialmente um breve retrospecto da elaboração
32 programa e afirmou que com relação ao GT Funcionários não havia um
33 delineamento da forma de atuação e que a proposta poderia ser
34 apresentada as CREs atendidas, para que seja avaliada. O professor
35 Gastaldo salientou ainda que um dos objetivos do GT Dirigente é que seja
36 promovido junto aos agentes educacionais a visão de que os mesmos são
37 educadores. O professor Gastaldo informou que o GT Funcionários tem
38 previsto oito encontros anuais por coordenadoria para atender as
39 demandas de formação do programa junto aos agentes educacionais e que
40 até mesmo nestes encontros podem surgir novas demandas, tendo em vista
41 que o programa prevê um caráter de socialização de experiências.

Ata Nº 03 do Grupo de Trabalho dos Funcionários - Janeiro/2014

[Assinaturas manuscritas]



Ministério da Educação
Universidade Federal da
Fronteira Sul

Campus Cerro Largo
Rua Major Antônio Cardoso 590
Cerro Largo - RS
Brasil - CEP: 97900-000

(55)3359-3950

www.uffs.edu.br

42 Questionado se há previsto nos demais GTs de áreas docentes a mesma
43 linha de visão com relação aos agentes educacionais. O professor Gastaldo
44 respondeu dizendo que não há essa previsão de nos GTs de áreas docentes.
45 A servidora Sueli questionou se seria possível trabalhar essa visão no GT de
46 Gestores, para que os mesmos promovam essa visão em sua equipe de
47 educadores. O professor Gastaldo afirmou que é possível sim, levar adiante
48 e buscar expandir essa visão para os demais segmentos. Mais adiante o
49 professor Gastaldo informou que o programa já dispõe de recursos para
50 aquisição de materiais de consumo. Foi questionado ainda se é possível
51 utilizar o modelo de ata da instituição com a respectiva marca da instituição
52 para a produção das atas do GT. Foi dito pelo professor que por ser um
53 programa desenvolvido pela instituição é possível fazer o uso do modelo e
54 da marca para os registros. Questionado ainda sobre o desenvolvimento das
55 atividades dos membros do grupo em horário de trabalho na instituição se
56 isso é possível ou se é necessária a compensação das horas. O professor
57 Gastaldo informou que buscará conversar com os dirigentes a respeito e
58 saber como fica o registro na folha ponto dos servidores nos momentos em
59 que estiver desenvolvendo o programa. Questionado ainda sobre a forma
60 de comprovação das atividades para o posterior pagamento. Foi dito pelo
61 professor que registros em ata e lista de presença sendo ratificada pela CRE
62 atendida permitem a efetuação do pagamento. Acrescentou ainda que
63 todos os registros, possíveis como fotos, diários de bordo e outros
64 mecanismos que o GT julgue pertinente podem ser utilizados e que a
65 produção desses registros podem conduzir a produção de artigos, capítulos
66 de livros ou até mesmo livros completos, salientando que a produção
67 científica é um dos objetivos do programa. Ao final foi questionado da
68 possibilidade de o GT dos Funcionários ter acesso as demandas da CRE de
69 Ijuí. O professor Gastaldo informou que as mesmas estão sendo
70 sistematizadas. Ficou definido que as demandas serão repassadas pela
71 estagiaria do programa até o dia trinta e um de janeiro de dois mil e
72 quatorze. Sendo o que havia a ser tratado, eu, Francisco Angst, lavrei a presente
73 ata que será assinada por mim e pelos participantes acima mencionados:

74 Cleber Magalhães Tobias, Jesus V. Welter, Kijuel, Sueli
75 Maria Florizak Almeida, Cleonice Schell, Fábio

76 _____
77 _____
78 _____
79 _____
80 _____
81 _____
82 _____
83 _____
84 _____
85 _____
86 _____
87 _____
88 _____
89 _____



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
**ATA Nº 04 DO GRUPO DE TRABALHO DOS FUNCIONÁRIOS -
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO MACROMISSIONEIRA –
NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

Ministério da Educação
Universidade Federal da
Fronteira Sul

Campus Cerro Largo
Rua Major Antônio Cardoso 590
Cerro Largo - RS
Brasil - CEP: 97900-000

(55)3359-3950
www.uffs.edu.br

1 Aos oito dias do mês de abril de dois mil e quatorze, as treze horas e trinta
2 minutos, na sala da Secretaria Geral dos Cursos - bloco A, do campus Cerro
3 Largo da Universidade Federal da Fronteira Sul, reuniu-se o Grupo de
4 Trabalho dos Funcionários (GT Funcionários) do Programa Interinstitucional
5 de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região
6 Macromissioneira – Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, formado
7 pelos servidores, Jerusa Valquiria Welter Kiwel, Sueli Maria Florczak
8 Almeida, Elenice Scheid, Francisco Angst, Cleber Magalhaes Tobias, Micheli
9 dos Santos e Ronaldo Cesar Daros, para discutir a seguinte pauta:
10 apreciação das atas 01, 02 e 03 do GT; análise e definição da metodologia de
11 atuação; e estruturação do GT dos Funcionários em áreas de trabalho.
12 Inicialmente o colega Ronaldo Cesar Daros solicitou sua saída do Grupo de
13 Trabalho, justificando seus motivos, o que foi aceito pelo Grupo. Na
14 sequência foram apreciadas as atas número um, dois e três, as quais foram
15 aprovadas. Passando a debater sobre a metodologia de atuação, o
16 coordenador do GT Funcionários Francisco Angst apresentou uma planilha
17 contendo as demandas por função do quadro de Agentes Educacionais,
18 tendo em vista que algumas demandas são específicas de um ou outro
19 cargo, alocadas em quatro áreas específicas a saber: um) Saúde do servidor;
20 dois) Material de trabalho; três) Formação legal do servidor; e quatro)
21 Relações interpessoais. Após ampla discussão do grupo, foi definido que as
22 demandas semelhantes serão padronizadas, tendo o cuidado de observar as
23 particularidades sugeridas pelos Agentes Educacionais, lotados na 14ª e 36ª
24 Coordenadoria Regional de Educação. Quanto a estruturação do GT em
25 áreas de trabalho, definiu-se que o secretariado das reuniões ficará sob a
26 responsabilidade da Servidora Micheli dos Santos, o registro da produção
27 com os servidores Cleber Magalhaes Tobias e Micheli dos Santos; o
28 atendimento as Coordenadorias Regionais de Educação com os servidores
29 Francisco Angst e Jerusa Valquiria Welter Kiwel; a demanda de materias
30 com a servidora Sueli Maria Florczak Almeida; e a metodologia de atuação
31 com os servidores Elenice Scheid, Francisco Angst e Jerusa Valquiria Welter
32 Kiwel. Por fim, definiu-se que o grupo se reunirá para estudo toda a sexta-
33 feira, por duas horas, no período da tarde. Sendo o que havia a ser tratado, eu,
34 Micheli dos Santos, lavrei a presente ata que será assinada por mim e pelos
35 participantes acima mencionados:

36 *Micheli dos Santos, Elenice Scheid, Jerusa Valquiria Welter Kiwel, Sueli Maria*
37 *Florczak Almeida, Angst*
38 _____
39 _____

ANEXO D – Questionário Inicial.

SINTA ORGULHO DO SEU TRABALHO

O trabalho de cada pessoa é uma fonte de motivação. Por mais simples que seja uma tarefa, devemos nos orgulhar dela. Quando Abraham Lincoln foi eleito presidente dos Estados Unidos, a classe alta americana se chocou. Como poderia um proletário assumir a liderança do país? Um senador fez um comentário irônico.

- Vamos ver se o filho de um sapateiro tem condições de dirigir nosso país...

Ao que Lincoln respondeu:

- Que bom o senhor ter se lembrado de meu pai. Eu gostaria de ser um presidente tão bom quanto meu pai foi um bom sapateiro. Aliás, estou vendo que o senhor está usando um par de sapatos fabricados por ele. Aprendi a consertar sapatos com meu pai, se algum dia os seus apresentarem algum problema, me procure que eu os consertarei.

Não importa o que esteja fazendo, sempre tenha orgulho disso e crie algo especial, porque é nos detalhes que você deixa a sua marca. E a qualidade só é percebida quando nos diferenciamos pelos pequenos detalhes. O reconhecimento de um trabalho bem feito aumenta a motivação. E é disto que as escolas mais precisam de professores, alunos e funcionários motivados. (autor não mencionado).

<http://marcioandreibon.blogspot.com.br>

Atividades em Grupos:

- 1- Leitura do texto.
- 2- Discussão e registro das seguintes questões:
 - a) O seu trabalho é fonte de motivação? Por quê?
 - b) Você considera o seu trabalho importante? Para quem?
 - c) Você se sente valorizado(a) em seu trabalho? Por quê?

ANEXO E – Modelo de Diário de Bordo.



DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
NOME:	_____
CARGO:	_____
ESCOLA:	_____
FORMAÇÃO:	_____
CONTATO:	_____

Diário de Bordo	
<p>Diário de bordo é o nome dado a um instrumento pedagógico no qual o aluno resenha as idéias discutidas ao longo de uma aula ou curso. Este registro deve ser detalhado e preciso, indicando datas e locais de todos os fatos, feito individualmente ou em grupo, indagações, investigações, reflexões e entendimento sobre os assuntos debatidos. Descrever e refletir sobre os problemas que vão surgindo, os obstáculos que decorrem do desenvolvimento do trabalho e da forma de os superar. O registro escrito permite criar o hábito de pensar as práticas, de se pensar a própria aprendizagem.</p> <p>Como o próprio nome diz, este é um Diário que será preenchido ao longo de todo o trabalho, trazendo as anotações, rascunhos, e qualquer ideia que possa ter surgido no decorrer do desenvolvimento do projeto.</p> <p>O registro tem de terminar com uma avaliação, uma reflexão sobre o modo como decorreu a tarefa, o seu efeito no processo de trabalho, as consequências futuras, etc.</p> <p>Fonte: https://cremptm.files.wordpress.com/2012/03/como-se-faz-um-dic3a1rio-de-bordo.pdf</p>	

ANEXO F – Questionário Final 14ªCRE.

Programa de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira –
Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – GT Funcionários 14ª CRE

- 1- NOME: _____
- 2- DATA DE NASCIMENTO: ____ / ____ / ____ SEXO: () M () F
- 3- FORMAÇÃO:
() ENSINO FUNDAMENTAL () ENSINO MÉDIO () ENSINO SUPERIOR
() PÓS-GRADUAÇÃO
- 4- SITUAÇÃO FUNCIONAL: () EFETIVO(A) () CONTRATADO(A)
- 5- CARGO: _____
- 6- ESCOLA: _____
- 7- MUNICÍPIO: _____
- 8- TEMPO DE SERVIÇO NO CARGO: _____
- 9- ATIVIDADES QUE REALIZA: _____
- 10- VOCÊ PARTICIPOU DA FORMAÇÃO NO POLO DE:
() SANTO ÂNGELO () CERRO LARGO () SÃO MIGUEL
- 11- QUANTO À FORMAÇÃO MARQUE:
- 1- Ruim
2- Bom
3- Muito bom
- a- Metodologia dos encontros () Por que? _____
- b- Temas abordados () Por que? _____
- c- Espaço Físico () Por que? _____
- d- Palestrantes () Por que? _____
- e- Cronograma () Por que? _____
- 12- O que você mais gostou: _____
- 13- O que você não gostou: _____
- 14- De zero a 100 qual a nota que você daria as Temáticas desenvolvidas:
a) Qualidade de vida no trabalho: _____; b) Relações interpessoais: _____;
c) Ética e Moral: _____; d) Plano de Carreira: _____.
- 15- Qual a sua opinião sobre o Diário de Bordo? _____
- _____
- 16- Críticas: _____
- 17- Você percebeu alguma mudança na sua rotina de trabalho após o início do programa de formação? Justifique _____
- _____
- 18- Sugestões:

Nº	Metodologia	Temáticas	Palestrantes
1			
2			
3			

ANEXO G – Questionário Final 36ªCRE.

**Programa de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região
Macromissioneira – Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
GT Funcionários – 36ª CRE**

- 1- NOME: _____
- 2- DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ SEXO: () M () F
- 3- FORMAÇÃO:
 ENSINO FUNDAMENTAL ENSINO MÉDIO
 ENSINO SUPERIOR PÓS-GRADUAÇÃO
- 4- SITUAÇÃO FUNCIONAL: EFETIVO(A) CONTRATADO(A)
- 5- ESCOLA: _____
- 6- MUNICÍPIO: _____
- 7- TEMPO DE SERVIÇO NO CARGO: _____
- 8- ATIVIDADES QUE REALIZA: _____
- 9- QUANTO AO CURSO DE FORMAÇÃO MARQUE:
 1- Muito ruim
 2- Regular
 3- Bom
 4- Muito bom
 5- Excelente
- a- Metodologia dos encontros Por que? _____
- b- Temas abordados Por que? _____
- c- Espaço Físico Por que? _____
- d- Palestrantes Por que? _____
- 10- O que você mais gostou: _____
- 11- O que você não gostou: _____
- 12- De zero a 100 qual a nota que você atribuiria as temáticas desenvolvidas:
 a) Relações Interpessoais: _____
 b) Educação Pública Um Direito de Todos: _____
 c) Plano de Carreira: _____
 d) Qualidade de vida no trabalho: _____
- 13- Qual a sua opinião sobre o Diário de Bordo? _____
- 14- Críticas: _____
- 15- Você percebeu alguma mudança na sua rotina de trabalho após o início do Programa de Formação? Justifique: _____
- 16- Sugestões:

Metodologia	
Temáticas	
Palestrantes	