

Identidade, carreira e jornada dos profissionais da educação

João Monlevade*

RESUMO: Baseado nos encontros dos funcionários da educação em 2013, o texto contextualiza a situação da categoria e extrai da história e da legislação um corpo de doutrina para embasar as reflexões sobre a identidade, a carreira e a jornada dos profissionais, compondo uma visão geral da situação e um discurso mais formal, dividido em dez teses, que descrevem o que são os “profissionais da educação”.

Palavras-chave: Identidade dos profissionais da educação. Carreira. Jornada de trabalho.

Introdução

Baseado nos encontros dos funcionários da educação em 2013, o texto contextualiza a situação da categoria e extrai da história e da legislação um corpo de doutrina para embasar as reflexões sobre a identidade, a carreira e a jornada dos profissionais, compondo uma visão geral da situação e um discurso mais formal, dividido em dez teses, que descrevem o que são os “profissionais da educação”.

Os funcionários da educação básica – bem mais de um milhão no Brasil em 2013, entre efetivos, contratados e terceirizados – continuam a viver na condição de socialmente invisíveis. Materialmente, estão presentes e atuantes nas quase 200 mil escolas públicas que oferecem a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio em qualquer de suas modalidades. A sociedade, contudo, faz de conta que não os vê, limitando o olhar a professores e gestores e estendendo-o, às vezes, aos estudantes, crianças lindas das telas de TV ou adolescentes violentos que perturbam a disciplina das salas de aula e a paz das escolas. Essa invisibilidade pode estar sendo, lentamente, superada pelo movimento de organização sindical dos funcionários, mas até aí a “unificação”, sob o título de confederação nacional dos “trabalhadores em educação”, acabou por esconder identidades de merendeiras, de porteiros, de escriturários e de diversos outros “auxiliares” ou “apoios administrativos” das escolas. Se não bastassem esses véus ou sombras, a própria LDB, no afã de valorizá-los, dissolveu-os com a categoria III dos “profissionais da educação”, na rabeira da lista, depois dos professores (I) e dos pedagogos (II).

* Doutor em Educação. Professor aposentado da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), consultor legislativo do Senado Federal e ex-dirigente da CNTE.

E-mail: <professormonlevade@gmail.com>.

É bem verdade que, serem recepcionados na lei como profissionais – desde que devidamente habilitados em cursos técnicos e tecnológicos – e admitidos em conselhos escolares ou até mesmo elegíveis para funções de direção de escolas, são avanços inimagináveis, meio século atrás. Mas nem por isso os funcionários da educação deixaram de ser politicamente subalternos. Basta estar presente às reuniões de colegiados para perceber que seus votos nas decisões se alinham com os dos gestores ou com os dos docentes, numa suave subordinação, que mostram o seu pouquíssimo poder. E quantos diretores de escolas temos oriundos da categoria III? São exceções, muito citadas para “provar” que existe gestão democrática na educação, mas tão raras que acabam sendo explicadas aos que as estranham com aquela frase de “comiseração”: “ele é funcionário, mas tem licenciatura plena...” Ou seja, ele está no comando não por ser técnico-administrativo, mas por ter curso superior, por ser quase igual aos professores – os donos do poder escolar. Alguém conhece algum secretário de educação concursado como funcionário? E olha que o Brasil tem 26 estados e 5.564 municípios.

O panorama tem mudado um pouco. Entre sindicalistas da educação não se estranha mais a presença de faixas dizendo “Funcionários também são Educadores!”, nem a substituição de placas de “Salas dos Professores” por “Salas dos Profissionais da Educação”. Mas já ouvi de mais de um político o desdém: “para que uma merendeira quer fazer curso de nível médio?”, como se nada pudesse mudar com 1.500 horas de formação técnico-pedagógica. Como se a própria realidade dos milhões de subnutridos e de obesos não estivesse exigindo que elas se convertessem em eficientes “educadoras alimentares”. A ideia geral da população e de muitos que lecionam ou estudam em nossas escolas e universidades é a de que os funcionários são e devem continuar a ser pedagogicamente marginais. A pedagogia estaria restrita aos professores e pedagogos. A divisão e especialização do trabalho confinaram o ato educativo e o ato pedagógico às salas de aula. Ignora-se que conhecimentos, atitudes e valores se constroem também nos outros espaços escolares, que se tornam educativos graças ao diálogo com funcionários dos pátios, das portarias, das bibliotecas, das secretarias, dos laboratórios.

O que dizer das questões salariais que afligem os funcionários? Se o professor é mal pago e obrigado a trabalhar 50, 60 ou mais horas por semana, assumir dois empregos (permitidos pela Constituição), o salário-mínimo acompanha como uma sombra cada vez mais próxima a remuneração da maioria do “pessoal de apoio”. Tanto que a tendência da última década foi a vala comum da “terceirização”. Até mesmo quando ocupam cargos efetivos de carreira, seus salários são sempre inferiores aos do magistério, não importa o grau de escolaridade. Em outras palavras: eles são salarialmente subvalorizados. Prova disso é que, em 16 de agosto de 2008, foi aprovada a Lei do Piso Salarial dos Profissionais do Magistério – onde a categoria III não é incluída – quase dois anos depois da Emenda Constitucional nº 53, pela qual se modificou o art. 206 da Constituição, com a previsão de lei

federal para instituir o Piso Salarial dos Profissionais da Educação. A “desculpa” bem educada (que eu mesmo propaguei) foi a de que poucos funcionários seriam beneficiados, pois menos de 5% da categoria tinha os requisitos de titulação para a percepção do piso. Mas, se houvesse uma disposição política de valorização, esse mesmo fato poderia ser argumento para instituir o piso: ele iria funcionar como incentivo forte e imediato para a expansão da oferta dos cursos do Profuncionário e para motivar jovens e adultos a se matricularem em cursos técnicos e tecnológicos para o ingresso na carreira da categoria III. Desnecessário dizer que políticos burocratas torcem o nariz para o inciso VIII do art. 206 da Constituição – como se funcionário fosse indigno de valorização ou, pelo menos, como se merecesse mesmo um piso bem abaixo dos colegas professores. Só para refrescar nossa memória: o que são os pedagogos não docentes senão funcionários de “colarinho branco”?

Talvez a questão mais séria – pela dificuldade de ser equacionada e superada – é que os funcionários (pasmem) são funcionalmente indefinidos. Em primeiro lugar, porque os professores têm uma tradição de ocupar um lugar secularmente definido – a sala de aula – e de ter uma formação profissional identificada pela cultura geral e pela didática que os caracteriza. Já os funcionários, embora estejam também presentes há séculos nas escolas e, no Brasil, atuantes desde a abertura do primeiro colégio jesuítico na Bahia, provêm de ocupações externas: não são “crias da instituição”. Identificam-se seja pela condição geral de não docentes, seja pelo papel, falso, mas propalado e muitas vezes aceito, de auxiliares, de apoio. Pior: entre eles, construíram-se hierarquias, muitas vezes dependentes de posições sociais (os “de baixo” herdaram ocupações de escravos, como os cozinheiros e agentes de conservação e limpeza) ou de proximidade do ato docente (como os que trabalham nas secretarias, bibliotecas e tecnologias de informação). Tanto que em estados com avanços inequívocos na identidade e nas condições dos funcionários, como o Paraná e Mato Grosso, os planos de carreira os dividem em “Agentes I e II” e “Técnicos e Apoios” – respectivamente – ignorando o fato e a lei de todos serem formados por cursos equivalentes, profissionais, de nível médio. Mais ou menos como se os professores formados no mesmo curso de pedagogia fossem “classificados” entre docentes de educação infantil, docentes de ensino fundamental e docentes de ensino médio, com cargos e remunerações diferenciadas e crescentes. Essa indefinição funcional – na verdade reforçada por uma pluralidade infindável de nomenclaturas nos milhares de sistemas de ensino do país – acabou sendo reforçada pelas expressões coletivas comuns de trabalhadores em educação (CNTE) e de “profissionais da educação”, na LDB.

Resumindo esses confrontos ou contradições da realidade: todos os avanços que os funcionários conquistaram ou lhes foram concedidos, seja nas ofertas de formação, seja nas identidades legais, seja nas condições de remuneração e de trabalho, se encontram “sob o fio da espada”, inconclusos, numa transição mais ou menos acelerada, geograficamente mal distribuída e culturalmente mal assimilada. Para reforçar a caminhada no sentido da história

recente da educação pública, passamos à segunda parte do texto, tentando resumir um corpo de doutrina a ser discutida por todos os educadores profissionais.

Dez teses sobre a educação escolar e seus profissionais

I – Entendamos a educação como o conjunto de projetos e processos pelos quais os grupos sociais se apropriam da cultura de uma determinada sociedade. Durante séculos, esses processos ocorreram em sociedades ágrafas e sem escolas, ou seja, sem agências próprias que concentrassem o ensino-aprendizagem em currículos formais. A educação escolar se realiza nas sociedades modernas por meio de um conjunto de instituições de ensino que ofertam as várias etapas e modalidades da educação básica e superior, coordenadas por órgãos executivos e normativos que requerem trabalhadores especializados nas diversas funções docentes e não docentes – tanto nos órgãos quanto nas instituições.

II – A identidade dos atuais trabalhadores na educação escolar básica, incluindo o núcleo dos que são considerados legalmente como profissionais da educação (LDB, art. 61), resulta de uma construção sócio-histórica, iniciada pela afirmação do mestre ou professor (aquele que ensina), que só pode ter surgido do seio dos próprios estudantes, que se propunham a aprender com a ajuda de um guia mais experiente e mais sábio. Somente com o passar dos

anos e das civilizações sucederam-se e cristalizaram-se condições que hoje consideramos essenciais à definição da profissionalidade e/ou profissionalismo dos educadores: o reconhecimento social, confirmado por vocábulos específicos da respectiva língua; a organização da categoria, com representação social; um itinerário formativo com certificação e reconhecimento pelo Estado; uma articulação orgânica entre a categoria de “habilitados” e postos de trabalho na estrutura pública, traduzida atualmente pela existência de “carreiras” funcionais; e, finalmente, uma posição na hierarquia de remuneração pessoal, como servidores públicos ou trabalhadores do mercado. Na conquista desses passos, firmaram-se primeiro os professores, em seguida os gestores escolares e, finalmente, os técnico-administrativos em funções educativas.

III – No Brasil, as identidades de trabalhadores e profissionais da educação escolar estão sendo também construídas historicamente num intrincado jogo de suas condicionalidades. Dois fatos atrasaram essa evolução: a presença por três séculos de educadores religiosos na oferta de ensino oficial, que dispensavam salários pessoais; e, durante as Aulas Régias (1759-1834), a partilha, pelos professores, das tarefas docentes com outras atividades econômicas de subsistência pessoal. Com exceção dos professores de colégios secundários

e dos poucos cursos superiores públicos, os mestres do ensino primário, categoria que chegou à nítida identidade depois da fundação dos cursos normais (1835 em diante), se caracterizou sempre por uma “desvalorização estrutural”, agravada pela pulverização dos

contratos de trabalho, descentralizados para milhares de entes federados (províncias, estados, municípios).

IV – Se nos restringimos à educação básica, como hoje a entendemos (educação infantil + ensino fundamental + ensino médio), os professores alcançaram o coroamento de sua identidade no século XX – quando, além da definição clara dos itinerários formativos (curso normal para as professoras primárias e licenciaturas para os professores secundários), se criaram associações e sindicatos e se estabeleceram, nos diversos sistemas, “estatutos” ou “carreiras” do magistério. Essas conquistas, entretanto, se deram num ambiente de profundas desigualdades entre redes públicas da União, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, além do estabelecimento de “pseudovantagens” compensatórias para a categoria: diante da evidente inferioridade na hierarquia remuneratória, concederam-se várias benesses, tais como o “direito” ao acúmulo de cargos ou a duplas matrículas; a aposentadoria especial; as gratificações por atividades especiais, tais como lotação em locais de difícil acesso e exercício em classes de alfabetização. Nesse contexto, prosperou a ideia de uma nova identidade profissional, fomentada por cursos de aperfeiçoamento para a direção e outras funções educativas (não de docência direta), cristalizada na Lei nº 5.692, de 1971, pelo termo “especialistas em educação” – que se subsumiam em “administradores, supervisores, orientadores, inspetores e planejadores educacionais”. O curso de pedagogia, com as mesmas habilitações, foi sagrado então como itinerário formativo dessas novas identidades de trabalhadores e de profissionais da educação. Subsistiram, entretanto, duas ambiguidades: a distinção entre “administradores escolares” como identidade profissional *versus* cargos ou funções de diretor e vice-diretor; e uma profusa variedade de funções administrativas, como “encarregados” ou “responsáveis” por cursos, turnos, espaços, a que se convencionou chamar de “coordenadores”. Tanto os diretores, os vices e os coordenadores não se contemplaram no rol dos “especialistas”.

V – Já para outra categoria de “não docentes”, hoje reconhecida pelo inciso III do art. 61 da LDB, que nós denominamos de “funcionários das escolas públicas”, estamos devendo uma denominação mais precisa. Seria a de “técnico- administrativos”? O futuro dirá. Mas que não seja a de “servidores de apoio” – como se convencionou chamar um milhão de educadores socialmente invisíveis e politicamente subalternos. Esses companheiros, com funções as mais variadas em nomes e atribuições, tiveram uma história mais acidentada e, por que não dizer, mais humilhante. Embora nos colégios jesuíticos as funções dos irmãos coadjutores fossem, em grande parte, integradas ao projeto curricular (bibliotecários, secretários, copistas, cuidadores) ou à vida cotidiana dos “internos” (cozinheiros, enfermeiros, sacristãos, horticultores), sua função era sempre considerada de apoio ao ensino-aprendizagem e, muitas vezes, próxima à dos escravos da casa. Nas décadas das Aulas Régias, que aconteciam em locais esparsos (sacristias, repartições públicas) ou mesmo nas residências dos professores, eles foram ou dispensados ou substituídos por escravos e escravas. Só a volta da oferta do ensino secundário e primário a prédios monumentais trouxe

a necessidade funcional dos vários educadores não docentes que tentam se identificar hoje não somente como trabalhadores em educação, assalariados, mas como profissionais da educação socialmente reconhecidos e estruturados. Usamos a palavra ‘tentam’ porque o processo de construção de sua identidade ainda está incompleto. Nem eles mesmos – originalmente trabalhadores – têm clareza de sua possível “transposição” para a profissionalidade. E os adolescentes e jovens do Brasil não se aperceberam que são convidados a se formar e ingressar numa nova profissão de educadores profissionais, com milhares de postos de trabalho nas redes federal, estadual e municipal de educação básica. Pior: há uma ameaça grosseira, mas forte, de uma marcha à ré no reconhecimento dos funcionários profissionalizados, em vista da investida dos processos de terceirização, que também rondam as funções docentes e dos pedagogos, em especial nas escolas de jornada integral.

Pior ainda: como o ingresso na carreira da categoria III depende de concurso de provas e títulos e esses últimos só podem ser obtidos em cursos de nível médio e superior que os formem (na modalidade presencial, esperamos) para funções técnico-pedagógicas reconhecidas nos Catálogos da Setec/MEC, por delegação do Conselho Nacional de Educação, vivemos numa contínua apreensão. Aqui sobrevém a tentação, que “paira no ar”, de se reconhecer cursos “alheios ou afins”, como títulos de identidade que o Profuncionário já solidificou em muitos estados, mas que as próprias escolas resistem em transformar em novas realidades. Não é raro ver técnicas em alimentação devidamente formadas pelo Profuncionário serem atropeladas em suas novas funções de educadoras alimentares, seja por nutricionistas que não lhes reconhecem os novos saberes, seja pelos gestores que não lhes dão autonomia para praticá-los. E que dizer dos técnicos em infraestrutura escolar, também formados pelo Profuncionário, que continuam nas escolas como puros agentes de limpeza ou segurança, sem mesclar as primitivas funções com atividades de educação ambiental e integração com as comunidades?

VI – Em relação aos “especialistas” da Lei nº 5.692, de 1971 – hoje pedagogos da categoria II do art. 61 da LDB –, subsistem problemas de identidade. Primeiro, como já registrado, na definição de funções nas escolas: além das cinco “subidentidades” que se repetiram na Lei nº 9.394, de 1996, como ficam os coordenadores administrativos e pedagógicos e os próprios diretores e vices, erroneamente confundidos no passado com administradores de recursos humanos, materiais e financeiros nas escolas? Mais complexa ainda é a situação das funções dos pedagogos na vigência e implantação da gestão democrática. As eleições diretas de diretores trazem novas e férteis realidades. Diretor é cargo ou função? Dessa definição depende até a constitucionalidade das eleições diretas de diretores – um quase pleonasma –, que se fantasiam de “consulta” e de lista tríplice para preservar velhos valores hierárquicos da gestão pública. Na própria organização sindical da categoria há uma crise identitária. Da mesma forma que subsistem sindicatos restritos à filiação de funcionários (Afuse/SP e Sae/DF) – incorporados à CNTE –, mas há muitas

associações e sindicatos que reúnem orientadores educacionais, supervisores e inspetores escolares não filiados à CNTE. A própria existência, dentro da CNTE, de departamentos de especialistas e de funcionários prova que não há sincronia na identidade de cada categoria e na sua inserção no processo mais geral de formação dos “profissionais de educação”. Esses dados da realidade acabam por dar razão a que a Confederação ainda se intitule “de Trabalhadores” e não “de Profissionais”, embora ela defenda visceralmente a profissionalidade de seus trabalhadores.

VII – Um dos passos mais definitivos na construção de identidades profissionais e de instituição de carreiras públicas é o aparato jurídico e normativo. No Brasil, em relação à educação escolar, mormente à educação básica pública, dependemos para isso de atos legislativos do Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado Federal) e dos poderes legislativos estaduais (26), municipais (5.564) e do Distrito Federal (1), e normativos dos conselhos de educação, que editam pareceres e resoluções em cada sistema de ensino: Conselho Nacional de Educação (CNE), conselhos estaduais de educação, Conselho de Educação do Distrito Federal e conselhos municipais de educação. A enumeração das instituições, por si só, revela seu tamanho e complexidade. Mudanças substanciais se construíram de 1987 para cá. As primeiras tiveram início na Constituição Federal de 1988 – que previu, na educação escolar pública, profissionais do ensino devidamente “valorizados” e enquadrados em carreiras, com ingresso por concurso público de provas e títulos. Pela Emenda nº 53 de 2006, introduziu-se a nomenclatura de “profissionais da educação”, a serem definidos em lei federal, e fixou-se a política do Piso Salarial Nacional dos Profissionais da Educação, com valor a ser definido também em lei federal. A LDB, Lei nº 9.394, de 1996, além de repetir em seu art. 3º o princípio da “valorização do profissional da educação escolar”, fixa alguns dispositivos quanto à sua identidade e formação, do art. 61 ao art. 67.

VIII – A introdução do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) pela mesma Emenda nº 53, de 2006, que reformulou o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, trouxe ao centro do debate um novo elemento, que estava sendo construído pelos sindicatos de educadores públicos desde 1960 – o Piso Salarial Nacional dos Professores.

Mais precisamente: dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Na Lei nº 11.738, de 2008, três pontos são centrais: a definição do valor do piso; o critério de atualização; e a concessão de um terço da carga horária para atividades fora da “interação com os educandos” – função do ensino, própria do professor. O valor proposto pelo Executivo, em 2007, foi de R\$ 850,00; mudou para R\$ 950,00 na data da publicação da Lei: 16 de julho de 2008. E daí por diante, não sem uma interpretação estranha do STF de que o mesmo valor se aplicaria em 2010, evoluiu na mesma taxa de atualização do “valor mínimo

anual por aluno dos anos iniciais do ensino fundamental urbano”, segundo a letra da Lei do Fundeb (Lei nº 11.494, de 2007). Ora, o valor mínimo deriva de uma equação simples: a divisão entre a receita total do Fundeb e o número de matrículas na educação básica, consideradas na mesma lei. Surpreendente diminuição de matrículas (quando há milhões de crianças não matriculadas em creches e dezenas de milhões de adultos não matriculados em turmas de EJA) fez com que os aumentos do valor mínimo por aluno fossem substanciais (22% de 2011 para 2012) e resultassem em ganhos reais significativos para o PSPN. Tal não teria acontecido se tivesse havido menor receita do Fundeb ou aumento de matrículas.

A recente crise na arrecadação vem a tumultuar esse cenário, que aponta para uma atualização do piso em percentual bem menor, próximo do INPC. Temos que tirar conclusões positivas dessa crise. Para valorizar salarialmente os professores (e, em futuro próximo, todos os profissionais da educação), é forçoso arrecadar mais, em especial de quem tem capacidade contributiva. Para viabilizar os aumentos, urge matricular mais brasileiros na educação básica, a começar dos 55 milhões de adultos que não concluíram o ensino fundamental.

IX – O ponto mais interessante que a Lei do Piso agitou se refere à jornada de trabalho: diretamente, em relação aos professores; indiretamente, aos outros profissionais da educação. Na construção da identidade e das carreiras dos professores é crucial considerar o que ocorreu no Brasil a partir de 1920. Até ali, a grande maioria das escolas funcionava em jornadas de seis ou mais horas. Existiam, até, muitíssimos internatos e semi-internatos. As jornadas dos professores eram “únicas” ou “integrais”. Excepcionalmente, uma professora que lecionava seis horas por dia assumia uma classe noturna de “ensino supletivo”. Como expediente facilitador da expansão do atendimento à demanda, que se multiplicava com a industrialização e urbanização, passou-se a organizar as escolas em “turnos”. O professor passou a ter dois períodos de dedicação na rede estadual ou, com o direito ao acúmulo de cargos, dois empregos, num ou em mais de um ente federado. Acontece que não se podia comprimir demais o horário dos estudantes (chegou-se a três horas, o que permitia três turnos diurnos!). E o trabalho de preparação e avaliação das aulas, de reuniões e de serviços burocráticos do professor, como ficava? Isso perturbou o trabalho docente, reduzindo o professor de artesão a operário e à máquina, orquestrado pelo supervisor que planeja e controla, e ritmado pelo livro didático. Os pedagogos (dos órgãos do sistema e da própria escola) se empoderaram desde 1972 e reduzem a função do professor a ensinar, e a função do funcionário a “funcionar”, com prejuízo irreparável à aprendizagem dos estudantes e à sua conquista de cidadania. De 2000 para cá, tentamos fazer o caminho inverso, revalorizando as jornadas dos profissionais da educação. Nesse sentido, não é difícil entender que o professor, por força da realidade e por força da Lei nº 11.738, de 2008, a Lei do Piso, tem 1/3 de sua carga horária para preparação, avaliação, reuniões, contatos com a comunidade. Mais fácil ainda entender que o supervisor, orientador e administrador dividam seus horários entre funções estritamente profissionais e outras de educador e gestor da escola. E os funcionários,

também eles devem ter “horas-atividade”? Como educadores e gestores, devem ter também uma parte da jornada para cumprir sua função específica (merendeira, porteiro etc.) e outra para dar conta de seu aperfeiçoamento cultural e profissional e das atribuições da gestão escolar democrática, por eles assumidas. Mas isso não está claro, nem mesmo para a maioria dos funcionários, embora o parágrafo único do art. 62-A da LDB garanta a formação continuada dos funcionários, até em pós-graduação. Somente assim eles firmarão sua identidade funcional e sua identidade como educadores, livrando-se da atual condição indefinida e subalterna de “paus pra toda obra”, verdadeiros *office men* e *office women*, para não dizer *office boys* – no sentido mais primitivo de trabalhadores despreparados e imaturos, candidatos permanentes à marginalidade em relação ao poder escolar e ao papel pedagógico da escola.

X – Essas considerações sobre a identidade, a carreira e a jornada dos funcionários nos levam a concluir que os quatro cursos do Profuncionário (aos quais se pretendem adicionar o de técnico em transporte de escolares, o de acompanhamento e orientação escolar e o de desenvolvimento infantil) precisam se revestir da melhor qualidade. Para tanto, não somente os conteúdos de suas disciplinas ensinadas a distância e as horas presenciais sob direção dos tutores devem desenvolver novos conhecimentos e habilidades, como também as atividades da prática profissional supervisionada devem potenciar uma transformação das atuais competências funcionais na direção de qualificar a aprendizagem de cidadania dos estudantes e de sua preparação para o mundo do trabalho. Isso somente se conseguirá com a presença dos tutores nas escolas onde trabalham os funcionários-estudantes, seja para supervisioná-los em suas atividades consolidadas, seja para introduzi-los em novas práticas exigidas por uma escola democrática de qualidade. Com essa transformação, não somente ganham os educadores e educandos, mas todos os cidadãos do Brasil do terceiro milênio. Para essa tarefa, os pedagogos vêm em nosso socorro: é gratificante descobrir e sentir que existem milhares desses profissionais em exercício tanto na educação básica quanto na educação superior. É verdade que mais na prática docente ou de tutoria do que nas suas funções específicas originárias. Não importam essas aparentes disfunções. Assim como o próprio curso de pedagogia voltou a formar tanto pedagogos quanto docentes (tanto para as disciplinas dos cursos normais quanto para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), também os pedagogos se realizam como professores, mostrando que, no fundo, existem já as condições históricas que justificam uma só profissão nas escolas básicas: a de profissional da educação.

Referências

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 mar. 2006.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

Cadernos de Educação, Brasília, n. 26, p. 79-97, jan./jun. 2014.