

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE

CAROLINE STÉPHANIE CAMPOS ARIMATEIA MAGALHÃES

**TRABALHO EDUCATIVO DO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO DO IFRN/CNAT:
CONSENSOS E DISSENSOS**

NATAL-RN

2016

CAROLINE STÉPHANIE CAMPOS ARIMATEIA MAGALHÃES

**TRABALHO EDUCATIVO DO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO DO IFRN/CNAT:
CONSENSOS E DISSENSOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Orientador: Prof. D.r Dante Henrique
Moura

NATAL-RN
2016

M188c Magalhães, Caroline Stephanie Campos Arimateia.

Trabalho educativo do técnico – administrativo do IFRN/CNAT: Consensos e Dissensos / Caroline Stéphanie Campos Arimateia Magalhães – 2016.

173 f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2016.

Orientador(a): Prof. Dr. Dante Henrique Moura.

1. Educação profissional - Dissertação. 2. Técnico - administrativo - Dissertação. 3. Trabalho educativo - Dissertação. I. Moura, Dante Henrique. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU 377:35.08

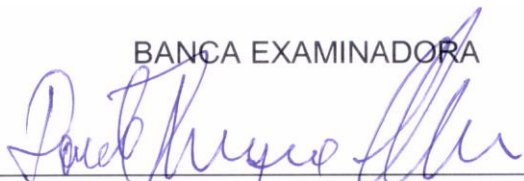
CAROLINE STÉPHANIE CAMPOS ARIMATEIA MAGALHÃES

**TRABALHO EDUCATIVO DO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO DO IFRN/CNAT:
CONSENSOS E DISSENSOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Dissertação apresentada e aprovada em 23/05/2016, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



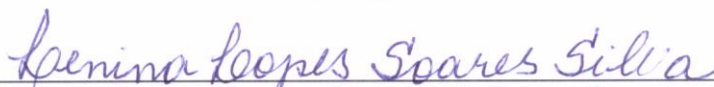
Dante Henrique Moura, Prof. D.r – Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



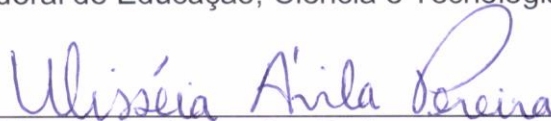
Luiz Fernandes Dourado, Prof. D.r – Examinador
Universidade Federal de Goiás



Márcio Adriano de Azevedo, Prof. D.r – Examinador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Lenina Lopes Soares Silva, Profª. D.ra – Examinadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Ulisséia A'vila Pereira, Pedagoga D.ra – Examinadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dedico esta obra

Aos técnico-administrativos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus* Natal Central

À Aparecida e Ricardo, maiores incentivadores para conclusão desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À Deus. Por meio dele tudo foi e será sempre possível;

Aos meus irmãos e familiares, por suportarem minha ausência enquanto dedicava-me aos estudos;

Aos colegas pioneiros pelo acolhimento enquanto aluna especial, e à minha turma do mestrado pelos momentos de descontração e auxílio de toda natureza;

Ao meu orientador, professor Dante, que admiro por ser competente, organizado e dedicado à educação. Sou grata por ter me adotado como aprendiz, respeitado essa relação com compromisso e empenho, e por todo aprendizado proporcionado, que trouxe implicações para melhoria da minha prática profissional e minha vida pessoal;

Às professoras Lenina Lopes e Olívia Neta, e ao professor Márcio Azevedo pela dedicação e contribuições para minha formação e construção da minha pesquisa;

À colega pedagoga, técnica-administrativa, Nina de Sousa Silva pelas contribuições na banca de qualificação.

À Sandra Maria pela cumplicidade nos estudos, e, especialmente, por compartilhar o desconforto das viagens de Caicó/Natal e o aprendizado com a sua forma prática de encarar a vida;

Aos colegas do IFRN/Caicó, em especial, à João Paulo de Medeiros Santos, pelo apoio em um dos maiores empecilhos que encontrei nessa jornada;

Sou grata a todos os professores e técnico-administrativos do PPGEF, e aos meus “irmãos” de orientação;

Aos participantes voluntários da pesquisa, que prontamente atenderam meu convite e contribuíram enormemente com os dados;

Aos componentes da banca examinadora da defesa;

Às duas pessoas mais importantes da minha vida, minha mãe, sempre presente e apostadora do meu sucesso; e meu marido, Ricardo, simplesmente B, que é minha metade, a melhor. Agradeço por ele existir na minha vida e nos meus estudos, por compartilhar o aprendizado, as leituras e as discussões, que foram determinantes na construção da pesquisa. Dividir com B mais esse desafio, tornou minha vida acadêmica mais leve.

“[...] não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos” (MARX-ENGELS, 1963, v.3, p.195).

RESUMO

O trabalho na concepção ontológica, ontocriativa e histórica não se reduz à atividade laborativa, mas à produção de todas as dimensões da vida humana. O trabalho é o eixo articulador entre o objeto desta pesquisa, o trabalho educativo do técnico-administrativo e a educação. As políticas públicas educacionais interferem no contexto escolar e na prática educativa dos seus trabalhadores. Nessa perspectiva, esta dissertação tem como objetivo geral investigar se o trabalho dos técnico-administrativos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Natal Central (CNAT) contempla a dimensão educativa, com enfoque no recorte de 2005 a 2015. Para o desvelamento do real, estruturou-se o referencial teórico numa perspectiva histórico-crítica e empreendeu-se a pesquisa de natureza qualitativa bibliográfica e documental. Inicialmente, discutiu-se o trabalho no modo de produção capitalista e sua dimensão educativa; o histórico do trabalho do técnico-administrativo em diálogo com marcos históricos e legais da educação profissional; a correlação de forças na arena política do contexto escolar; e, por último, a análise dos documentos institucionais legais e as falas dos sujeitos técnicos e gestores do IFRN/CNAT. Os resultados apontam para a ação do Estado no processo de alienação e fragmentação da classe dos trabalhadores da educação, segundo a lógica da centralidade e periferia ao ensino. E na empiria, que a concepção do trabalho do técnico-administrativo se construiu historicamente periférico ao ensino, vinculado às atividades burocráticas, administrativas e de controle; verificou-se a presença de conflitos de interesse entre os trabalhadores em educação, intensificados pelas assimetrias das políticas públicas educacionais. Por compreender a realidade como essencialmente contraditória, com consensos e dissensos numa arena política de interesses antagônicos, conclui-se que essa realidade pode contribuir para o diálogo e busca por uma *práxis* educativa, desde que se adote a premissa que o trabalho educativo transcende a sala de aula e é necessária a formação humana integral do estudante.

Palavras-chave: Educação Profissional. Política Pública Educacional. Técnico-Administrativo. Arena Política. Trabalho Educativo.

ABSTRACT

The ontological, creative and historical conception of work is not reducible to the labor activity, but it is the production of all the dimensions of human life. Work is the pivotal point between the object of this research, the educational work of the technical and administrative realm and education. Educational policies interfere with the school environment and the educational practices of their workers. In this perspective, this research investigates if the work of the technical and administrative personnel of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN), Natal Central *Campus* (CNAT), includes the educational dimension, focusing on the 2005-2015 period. In order to unveil the reality, the theoretical background was structured on a historical-critical perspective and a documental, bibliographical-qualitative research was conceived. At first, work was discussed in the capitalist mode of production, and its educational dimension. Then the history of the technical and administrative personnel's work dialogued with the historical and legal landmarks of the professional education. In addition, the correlation of forces in the political realm of the school context was presented and, finally, the institutional legal documents, and the speeches of the technicians and managers from IFRN/CNAT were analyzed. The results point to the action of the State in the process of alienation and fragmentation of the working class education, according to the logic of centrality and periphery to education. It is in empiricism that the design of technical and administrative work was constructed historically peripheral to education, linked to bureaucratic, administrative and control; presence of conflicts of interest among workers in education, activities as well as to the controlling ones; conflicts of interests were observed among the educational workers, intensified by the asymmetries of the educational public policies. Since reality is understood as essentially contradictory, with and without consensus in a political realm of antagonistic interests, it was concluded that this reality can contribute to the dialogue and to the search of an educational practice, as long as we consider that educational work transcends the classroom and that it is necessary for the whole human formation of the student.

Keywords: Professional Education. Educational Public Policy. Administrative Technician. Political Realm. Educational Work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - | Quadro principais autores que fundamentaram a pesquisa | 24 |
| Figura 2 - | Organograma do <i>Campus</i> Natal Central. | 41 |
| Figura 3 - | Quadro cargos e atribuições – Decreto nº 7.566/1909 | 65 |
| Figura 4 - | Quadro síntese do cargo do profissional não docente (1909-2014) | 86 |
| Figura 5 - | Quadro técnicas e os sujeitos da pesquisa | 106 |
| Figura 6 - | Existência da descrição das atribuições dos cargos de técnico-administrativo IFRN | 120 |
| Figura 7 - | Quadro percepção dos gestores sobre ocupação de função de gestão | 130 |
| Figura 8 - | Quadro concepção do trabalho do técnico-administrativo | 140 |
| Figura 9 - | Concepção de técnicos e gestores acerca do trabalho do técnico-administrativo | 142 |
| Figura 10 - | Quadro comparação entre características dos paradigmas de gestão e os gestores entrevistados | 150 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------|
| EP | Educação Profissional |
| IFRN | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte |
| TA | Técnico-Administrativo |
| MEC | Ministério da Educação |
| EM | Ensino Médio |
| EMI | Ensino Médio Integrado |
| EB | Educação Básica |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| CNAT | <i>Campus</i> Natal Central |
| RSC | Reconhecimento de Saberes e Competências |
| RT | Retribuição por Titulação |
| RN | Rio Grande do Norte |
| EAD | Ensino à Distância |
| SUAP | Sistema Unificado de Administração Pública |
| SEMTEC | Secretaria de Educação Média e Tecnológica |
| SETEC | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| SEB | Secretaria de Educação Básica |
| RFEPCT | Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica |
| TCU | Tribunal de Contas da União |
| PCCTAE | Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação |
| CPPD | Comissão Permanente de Pessoal Docente |
| CPA | Comissão Própria de Avaliação |
| CBO | Classificação Brasileira de Ocupações |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 | O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA | 22 |
| 2.1 | DELINEAMENTO DA PESQUISA | 22 |
| 2.2 | A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA | 25 |
| 2.2.1 | Pesquisa histórica e documental | 30 |
| 2.2.2 | Técnicas de pesquisa | 32 |
| 2.2.3 | A empiria e os sujeitos do <i>Campus</i> Natal Central do IFRN | 40 |
| 3 | O TRABALHO NO ESTADO CAPITALISTA E OS DESAFIOS AO PRINCÍPIO EDUCATIVO | 46 |
| 3.1 | DIVISÃO SOCIAL E TÉCNICA DO TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA | 46 |
| 3.2 | O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: DIMENSÃO EMANCIPADORA | 56 |
| 4 | O TRABALHO DO TÉCNICO E AS INTERFERÊNCIAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NAS DIFERENTES ARENAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL | 63 |
| 4.1 | HISTÓRICO DO TRABALHO DO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO: ASPECTOS SOCIOPOLÍTICOS | 63 |
| 4.2 | ANÁLISE CRÍTICO-COMPREENSIVA DO TRABALHO DO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO: INTERFERÊNCIAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EP | 77 |
| 4.3 | ARENA POLÍTICA E O TRABALHO DO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO: INTERESSES ANTAGÔNICOS NO ESPAÇO ESCOLAR | 91 |
| 5 | O TRABALHO DOS TÉCNICOS DO <i>CAMPUS</i> CNAT: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS | 106 |
| 5.1 | DIRETRIZES DO TRABALHO DO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO DA EP DO IFRN: O QUE (NÃO) DIZEM OS DOCUMENTOS | 106 |
| 5.1.1 | Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 | 107 |
| 5.1.2 | Projeto político Pedagógico do IFRN | 115 |

| | | |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.1.3 | Regimento Geral do IFRN e o Regimento interno dos <i>Campi</i> | 119 |
| 5.2 | O TRABALHO DO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO DO IFRN: O QUE DIZEM OS SUJEITOS | 125 |
| 5.2.1 | A divisão do trabalho educativo no IFRN/CNAT | 126 |
| 5.2.2 | Concepção de educação profissional e formação humana integral | 135 |
| 5.2.3 | Arena política de interesses antagônicos: a quem interessa esse conflito? | 144 |
| 5.2.4 | Paradigmas da gestão escolar | 149 |
| 6 | CONSENSOS E DISSENSOS: A REALIDADE ESSENCIALMENTE CONTRADITÓRIA | 153 |
| | REFERÊNCIAS | 156 |
| | <i>APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA PARA PARTICIPAÇÃO DO IFRN/CÂMPUS CNAT NA PESQUISA</i> | 166 |
| | <i>APÊNDICE B – CARTA CONVITE</i> | 167 |
| | <i>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</i> | 168 |
| | <i>APÊNDICE D – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL</i> | 169 |
| | <i>APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DIRETORES DOS SETORES E DIRETOR GERAL</i> | 171 |

1 INTRODUÇÃO

O modo de produção modifica o trabalho, fazendo-o assumir novas formas. Contudo, o trabalho é um processo de relação entre o homem e a natureza, e, nessa interação, o homem modifica a natureza e modifica a si mesmo. Nessa concepção ontológica ou ontocriativa, o trabalho não se reduz à atividade laborativa, mas à produção de todas as dimensões da vida humana (KOSIK, 1976).

Além de necessário à sobrevivência humana, o trabalho responde pelas necessidades da vida intelectual, cultural, social, que assumem especificidades no tempo e espaço, compreendido nas suas dimensões ontológica ou ontocriativa e histórica. Nessa pesquisa, portanto, o trabalho é o eixo articulador entre o objeto desta pesquisa e a educação profissional.

A educação institucionalizada que fornece conhecimentos e assegura a mão de obra ao mercado de trabalho do sistema capitalista serviu e serve, sobretudo, ao propósito de legitimar os interesses dominantes, a lógica estrutural, a subordinação hierárquica e estratégias de fragmentação e fragilização da classe trabalhadora (KUENZER, 2001).

Enquanto organização, a escola executa políticas públicas educacionais planejadas pelos sistemas de ensino, cumprindo normas padronizadas, que não trazem transformações substanciais, apenas mudanças que não garantem de forma consistente a real melhoria da qualidade do ensino ofertado (TEIXEIRA, 2013). No entanto, enquanto espaço de formação crítica, política e social, a escola também pode se tornar socialmente reconhecida por oferecer uma educação de qualidade e ser um dos meios para a transformação do projeto de sociedade que se tem, na perspectiva de torná-la mais justa, igualitária e solidária. Dialeticamente, sem incorrer no discurso fatalista, a escola é reprodutora da sociedade desigual, e, desta vez, sem incorrer no discurso salvacionista, de redenção, a escola também é capaz de produzir e transformar a realidade.

Assim, interferem no contexto escolar, além das políticas públicas educacionais, os fatores humanos, aspectos integrantes da gestão escolar e outros de ordem subjetiva e objetiva de modo inter-relacionado, que permitem a construção de percepções e interesses diversos de grupos que convivem e atuam, constituindo

a cultura deste contexto. A escola¹ é, portanto, um espaço de relações sociais, historicamente construído em contextos social, econômico, político e cultural dos quais dela fazem parte (TEIXEIRA, 2013). Em complemento, Teixeira (2013) esclarece:

As bases históricas e materiais consolidam os processos administrativos e pedagógicos intrínsecos a um determinado contexto escolar, associadas às influências e determinações extrínsecas das políticas públicas educacionais, com normas de organização do sistema de ensino e regulação dos mecanismos de gestão escolar, repercutindo na concepção dialética acerca de todo processo escolar, pelos seus atores principais, ou seja, todos aqueles que desenvolvem uma prática educativa na escola (TEIXEIRA, 2013, p. 182).

Assim, aqueles que desenvolvem uma prática educativa na escola, além dos docentes, são os técnico-administrativos, profissionais que, embora não estejam em sala de aula, nem por isso, segundo Paro (2010), deixam de colaborar com os objetivos educacionais. É preciso considerar não apenas sua possibilidade de colaborar, “mas também seus interesses e reivindicações enquanto trabalhadores que são” (PARO, 2010, p. 246).

Sublinha-se no trecho acima o termo trabalhadores. Os atores do contexto escolar, portanto, compõem a classe dos trabalhadores, e, nesse caso, trabalhadores em educação². No modo de produção capitalista, há a classe dos detentores dos meios de produção e os não detentores, estes são os trabalhadores, e, por essa razão, todos eles, sejam da educação ou não, estão inseridos nessa lógica capitalista, em que o Estado atua ancorado em ideologias e estratégias de regulação (MÉSZÁROS, 2011).

Assim, constrói-se a premissa de que todos os trabalhadores da educação, envolvidos no processo escolar, desenvolvem uma prática educativa, dentro das competências do seu cargo; e edifica o objeto de estudo da presente pesquisa, o trabalho educativo dos técnico-administrativos³ do IFRN, e aponta a perspectiva de

¹ O conceito de escola e contexto escolar adotado nesta pesquisa depreende-se, portanto, que ainda que o campo empírico IFRN-CNAT seja uma Instituição que ofereça, inclusive, ensino em nível superior e de pós-graduação, não se trata de um engano chamá-la de escola, pois permanece sendo, independente da oferta de ensino, um espaço múltiplo de relações sociais e aprendizagens.

² Termo utilizado pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, alterado pela Lei nº 12.014/2009.

³ Esclarecimento: ao longo deste trabalho o leitor perceberá o emprego de termos distintos para referenciar o técnico-administrativo. O emprego do termo variou de acordo com cada momento histórico, compreensão do autor em questão, documento legal ou Institucional analisado. Em algumas

investigação adotada, que compreende esses sujeitos na condição de trabalhadores da educação.

Cabe pontuar a aproximação da pesquisadora ao objeto de estudo, aspecto que contribuiu, inclusive, para a escolha do campo empírico. Servidora do IFRN, no cargo de técnico-administrativo de nível superior em Psicologia, na oportunidade da seleção do mestrado, apresentou projeto que buscava estudar o trabalho educativo do psicólogo no IFRN, após aprovação nas etapas do certame e nas primeiras orientações, ampliou o escopo da pesquisa, por compreender que um trabalho educativo poderia ser desenvolvido por todos profissionais envolvidos com a educação, desde que esta seja concebida, conforme defende Kuenzer (2007), com um conceito mais amplo que incorpore todas as formas educativas. Diante dessa compreensão, vislumbrou-se a possibilidade de fazer um estudo mais amplo e aprofundado, contemplando toda uma categoria – a dos técnicos-administrativos, independentemente do nível de escolaridade exigido para ingresso no cargo.

Considerando que a escola é também um aparelho ideológico do Estado e que questões substanciais as quais circundam o trabalho são produtos da sociedade, reproduzidos na organização escolar, é possível, portanto, estudar: a formação dos estudantes; os trabalhadores da educação e suas relações de agrupamento, autoridade e hierarquia; e a divisão do trabalho educativo (BALL, 1994).

O conceito de aparelho ideológico do Estado está relacionado à ideologia, ideias ou pensamentos que não são neutros, e, na perspectiva marxista, está ligada aos sistemas teóricos, políticos e sociais, criados pela classe dominante (POULANTZAS, 2000). A ideologia assume uma existência material, em práticas materiais, reguladas por rituais materiais definidos por instituições materiais. Em suma, a ideologia se materializa em aparelhos de Estado, e a escola, portanto, “constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista” (SAVIANI, 2008, p. 19).

Segundo Monlevade (2009), pouco se tem pesquisado acerca do pessoal que compõe o “corpo de educadores”, resultado de uma visão reducionista dos estudiosos da educação escolar, “que só conseguem perceber em cena, nas

fontes pesquisadas, esteve presente o uso do termo “não-docente”, para se referir ao técnico-administrativo.

escolas, professores e alunos, torna os demais 'invisíveis'. A realidade, entretanto, é que sempre estiveram presentes nas escolas outros trabalhadores" (MONLEVADE, 2009, p. 341, grifo do autor).

Historicamente, esses outros trabalhadores da educação profissional, foco da pesquisa em questão, foram gradativamente inseridos mediante as necessidades e exigências de cada momento econômico, político e social, que interferiu nas formas de organização do processo de ensino aprendizagem e gestão escolar.

Numa conjuntura política que permitiu a discussão de integração entre a educação profissional e básica, teve-se, nos anos 2000, paulatino a inserção de outros trabalhadores na educação, a expansão e interiorização de *Campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no Estado do Rio Grande do Norte (MOURA, 2013) e, conseqüentemente, o aumento nas contratações de servidores, impactando no incremento da cultura escolar da Instituição, reconstrução de concepções e práticas naturalizadas, que repercutiram na intensificação dos conflitos de interesses nas arenas políticas (COSTA, 1996).

Convém destacar que a interiorização da educação profissional para além dos centros urbanos, foi importante e necessária, no entanto, o aumento das contratações de servidores tornou indispensável o fomento de discussões teóricas com os recém ingressos, sobre as políticas públicas da Educação Profissional (EP).

Os servidores técnico-administrativos que ingressam no IFRN, portanto, carecem em sua formação das discussões que os aproximem da problemática das relações entre educação e trabalho e ao vasto campo da educação profissional, necessária à concepção de educação assumida pela instituição, que integra trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Pontua-se que essa carência na formação é atribuída à ausência, nos espaços de formação brasileiros, de oferta de formação específica na área da EP.

Em reconhecimento à essa carência, o IFRN, através do Conselho Superior, aprovou a Resolução nº 065/2009, que normatiza a capacitação específica para docentes ingressantes na Instituição, não contemplando os técnicos. Em consequência, sem acesso a uma formação específica e sem possibilidade de ter capacitação inicial e continuada na área da EP, os técnicos ingressam no IFRN sem

acesso à diretrizes mínimas⁴ para desenvolver sua prática na perspectiva de formação humana integral dos estudantes, proposta pela Instituição.

A partir desse panorama acerca do trabalho do técnico-administrativo, apresentam-se as questões de estudo que nortearam a pesquisa: Qual(is) as implicações do Estado capitalista na construção histórica do trabalho do técnico-administrativo, na educação profissional, e como ela se consolidou nos anos 2005 a 2015? O trabalho do técnico-administrativo do IFRN/CNAT compreende a dimensão educativa, considerando a concepção dos gestores e dos próprios técnicos?

Visando responder a tais questões, definiu-se o objetivo geral de investigar se o trabalho dos técnico-administrativos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus Natal Central* (CNAT), contempla a dimensão educativa, com enfoque no recorte de 2005 a 2015. Adotou-se, esse interstício temporal (2005-2015), respectivamente, em razão do marco da Lei nº 11.091/2005, que estrutura o plano de carreira do técnico-administrativo, e o ano de realização da pesquisa empírica propriamente dita.

Definiu-se como objetivos específicos: a) analisar as implicações do Estado capitalista na construção histórica do trabalho do técnico-administrativo na educação profissional; b) verificar historicamente a organização, atribuições e o espaço escolar ocupado pela categoria do técnico-administrativo na EP; c) investigar na concepção de técnicos e gestores do IFRN/CNAT, se há no trabalho dos técnicos a dimensão educativa.

Para alcançar os objetivos propostos e interpretar a realidade do campo empírico, o IFRN-CNAT, no recorte de 2005 a 2015, foi preciso determinar o objeto em questão – o trabalho educativo do técnico-administrativo. Compreende-se por técnico-administrativo aquele profissional, em qualquer nível de escolaridade e/ou desenvolvendo qualquer atribuição não docente, e que empresta esforço educativo na sua atuação dentro do contexto escolar. Partindo dessa compreensão, realçando o esclarecimento já apresentado em nota de rodapé, considerou-se, na análise dos

⁴ É apropriado esclarecer que as diretrizes mínimas de atuação dos técnicos não garantiriam uma prática efetiva e de qualidade social. Contudo, trata-se, essencialmente, de compreender que associado a esse fator, o servidor técnico-administrativo pode ingressar no IFRN sem a apropriação crítica e histórica acerca das temáticas que circundam a educação profissional, podendo fragilizar a propositura de ofertar uma formação humana integral aos estudantes.

dispositivos legais, técnico-administrativo todos aqueles cargos que resguardaram similaridade com a compreensão adotada, para efeito de pesquisa.

Desenvolveu-se pesquisa bibliográfica e de natureza qualitativa, que permeou todo o processo de investigação. A análise foi realizada, pautada nas categorias empíricas (divisão do trabalho educativo; concepção de educação profissional e formação humana integral; arena política de interesses antagônicos; e paradigmas de gestão escolar), através da triangulação de informações oriundas dos sujeitos da pesquisa; análise de documentos institucionais do IFRN (Projeto Político Pedagógico; Regimento Geral e Interno dos *Campi*; e Plano de Desenvolvimento Institucional) e documentos Legais de políticas públicas educacionais na área da EP.

Os sujeitos da pesquisa foram gestores e técnico-administrativos do IFRN/CNAT, sendo os primeiros entrevistados e os demais convidados a participar de grupo focal. Para esse último grupo, foram convidados os sujeitos mais indicados pelos seus respectivos colegas do setor, através da ferramenta bola de neve, melhor descrita na seção 2.

A pesquisa foi conduzida pela dimensão histórica, necessária para melhor compreensão do objeto, conforme Frigotto (2013) anuncia:

Qualquer que seja o objeto de análise no campo das ciências humanas e sociais que se queira tratar no plano da historicidade, vale dizer, no campo das **contradições, mediações e determinações** que o constituem, implica necessariamente toma-lo na relação inseparável entre o **estrutural e o conjuntural**. Por outra parte, implica tomar o objeto de análise não como um fator, mas como parte de **uma totalidade histórica que o constitui**, na qual se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade (FRIGOTTO, 2013, p. 236-237, grifo nosso).

Assim sendo, embora o recorte da pesquisa seja de 2005 a 2015, não se interpreta neles mesmos o objeto pesquisado, nem tampouco, pelo que ocorreu nesse período, interessa buscar a totalidade histórica que o constituiu, a essência do que o materializou, para além das intenções do discurso apresentados na empiria, no que se refere à concepção sobre o trabalho educativo do técnico-administrativo.

Por essa razão, retomou-se o tempo histórico do Século XX para produção desse conhecimento, e análise do objeto de pesquisa no campo das contradições, mediações e determinações, na sua relação com o estrutural e a conjuntura de uma totalidade histórica. Ramos (2013) explica que para:

[...] produzir conhecimento em educação implica buscar compreender a **história da formação e da deformação dos trabalhadores** a partir das condições materiais da existência humana: apreender as determinações dos processos de **emancipação e de alienação da classe trabalhadora** configuradas nas relações sociais de produção, tendo o **trabalho como a mediação fundamental** e sua relação com a ciência e com a cultura (RAMOS, 2013, p. 29, grifo nosso).

Para produzir conhecimento na área da educação profissional, investiu-se, portanto, na compreensão do conceito de trabalho e de suas relações no modo de produção capitalista, de forma contextualizada em cada momento histórico, econômico, político e social dos Séculos XX e XXI, buscando compreender a formação e deformação dos trabalhadores, nos processos de alienação e emancipação da classe trabalhadora, adotando o trabalho como dimensão fundante na relação com a educação profissional.

O conceito de trabalho, nesta pesquisa, é compreendido como complexo e dialético. O trabalho é um “conjunto de ações materiais ou não, que o homem realiza com intuito de transformar a natureza, assegurando suas condições de sobrevivência” (KUENZER, 2001, p. 106), e, dessa maneira, satisfaz suas necessidades humanas concretas, desenvolve e aperfeiçoa a atividade e os instrumentos utilizados. Outrossim, o trabalho assegura ao homem a condição de humanidade, podendo ser, dialeticamente, alienante e embrutecedor e emancipador e formador (SAVIANI, 2003a).

Em consonância, a compreensão de trabalho educativo está relacionada às práticas dos trabalhadores da educação, que contribuem de diferentes modos, na formação do sujeito crítico, reflexivo e competente tecnicamente, contemplando as diversas dimensões da vida do estudante.

Assim, aponta-se a ressalva de que a perspectiva de educação adotada nessa produção, é a de “uma mediação importante na luta pela emancipação humana, o que implica romper com a sociedade dividida em classes e transcender positivamente a alienação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 78), numa perspectiva de oferecer ao estudante uma formação humana integral.

Como lastro teórico, optou-se pela abordagem do materialismo histórico-dialético, que supera a dicotomia entre o sujeito e o objeto, reconhecendo, como afirma Konder (1991), a realidade como essencialmente contraditória e em

permanente transformação, em contraposição à lógica formal, estática, que não aceita a contradição e o conflito (KONDER, 1991). O método materialista histórico dialético assume o caráter material, a forma como os homens se organizam na sociedade para produzir e reproduzir a vida; e o caráter histórico, como eles se organizam historicamente.

O método materialista histórico-dialético, pelo movimento do pensamento na interpretação do real, favoreceu o conhecimento do real aparente, a partir da empiria; na abstração e reflexão a partir do aporte teórico; e na compreensão da realidade concreta, acerca das múltiplas determinações do objeto de estudo. Segundo Ramos (2013), para apreender essa realidade, “só é possível de forma mediata, por um processo do pensamento metodologicamente elaborado, produzindo conhecimento sobre a realidade que vai além de sua aparência sensível” (RAMOS, 2013, p. 25).

Saviani (2003b) defende que o educador brasileiro deve compreender sua prática educativa, partindo do empírico, passando pelo abstrato e chegando ao pensamento concreto. Nesse sentido, a pesquisa representa a produção de conhecimento que apreendeu o real, reconhecendo a possibilidade de superação das dicotomias, que, segundo Ramos (2013), dá-se a partir da capacidade de transformação pelo próprio ser humano.

Todavia a pesquisa desenvolvida fomenta a abertura da discussão sobre o objeto em questão, não esgotando as possibilidades de outras articulações e investigações.

O trabalho, a seguir, está estruturado em 6 Seções, visando apreensão dos elementos econômicos, históricos e culturais das relações humanas e sociais, assim como os elementos científicos e tecnológicos da produção e da vida contemporânea, compreendidos em sua historicidade. Na primeira seção, estão aspectos introdutórios que norteiam o leitor com relação ao desenvolvimento da pesquisa; o segundo, com o percurso teórico e metodológico, pautado no materialismo histórico-dialético; o terceiro aborda a discussão do trabalho no modo de produção capitalista e sua dimensão emancipadora, como princípio educativo; a quarta seção apresenta a dimensão histórica da pesquisa em diálogo com as implicações das políticas públicas da EP nas arenas políticas; a quinta seção retrata a empiria em diálogo com os achados da pesquisa documental e bibliográfica; e, por último, a sexta seção

com debate das questões relacionadas ao objeto e apontamentos de novas investigações.

2 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

O objetivo da presente seção é apresentar os procedimentos necessários para condução da pesquisa e os fundamentos teóricos e metodológicos que nortearam as discussões empreendidas.

2.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Definido o objeto e objetivos desta pesquisa, investiu-se no mapeamento das produções acadêmicas brasileiras, através de consulta aos Bancos digitais⁵ de Teses e Dissertações, com recorte temporal ampliado (em relação ao da pesquisa) de 2000 a 2015, em busca de conhecimento acerca da temática e de fontes básicas de referências, numa conjuntura de efervescência do debate sobre a integração entre a educação profissional e básica, expansão e interiorização dos Institutos Federais em todo o País (MOURA, 2013) e, conseqüentemente, aumento no número de servidores.

No descritor de pesquisa, para localizar as produções, utilizou-se entre aspas o termo “o trabalho do técnico-administrativo”, no entanto, os resultados foram escassos, em virtude de as produções apresentarem perspectiva de análise diversa da ora proposta, tratando do trabalho do técnico com viés na saúde mental, condições físicas e sociológicas da sua relação com o trabalho e um discurso hegemônico acerca dos conflitos entre técnicos e docentes.

Por essa razão, as poucas produções encontradas nesse mapeamento, não trouxeram contribuições significativas, e, portanto, não puderam ser utilizadas como referência teórica e metodológica. Diante disso, enveredou-se na identificação de dispositivos legais da educação brasileira no qual se inscreveu o trabalho do técnico-administrativo, e elegeu-se como marco de início do recorte desta pesquisa, o ano

⁵ Biblioteca digital da Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.teses.usp.br/>; Domínio Público, Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/>; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Disponível em: <http://www.cnpq.br/>; Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior – CAPES, Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia – IBICT, Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>.

de 2005, em virtude da Lei nº 11.091/2005, que trata especificamente dos cargos de técnico-administrativo, dispondo sobre a estruturação do seu plano de carreira.

Desse modo, o recorte temporal da pesquisa foi definido e mantido, no período entre 2005 e 2015, sendo este último o ano em que a empiria foi desenvolvida. Todavia, no processo de pesquisa dos dispositivos legais, e diante das poucas produções acadêmicas localizadas nos bancos de teses e dissertações, verificou-se a necessidade de retomar o ano de 1909, marco histórico da EP, com a criação das escolas de aprendizes artífices, visando situar historicamente o trabalho do técnico-administrativo na educação, como ponto de partida para melhor compreensão e atendimento aos objetivos da pesquisa.

Para escolha e definição dos dispositivos legais a serem pesquisados, utilizou-se, inicialmente, os mencionados pelos pesquisadores Manfredi (2002), Moura (2010a) e Medeiros Neta (2013), que tratam desse histórico no campo da EP. Todavia, os referidos pesquisadores não tratam especificamente do objeto de estudo desta dissertação, mas contribuíram com a estruturação e respaldo teórico inicial da pesquisa.

Desta feita, recorreu-se às fontes de dispositivos legais do acervo virtual do Palácio do Planalto⁶ da Presidência da República, as quais foram impressas e analisadas integralmente. Esses dispositivos mencionam outros documentos, que também se inseriram ao acervo da pesquisa documental e compuseram o inventário de dispositivos legais compreendido pelo período de 1909 a 2015, e foram analisados e discutidos em diálogo com o contexto histórico, econômico, político e social do País.

Diante do desafio da ausência de teoria específica de suporte para o objeto de pesquisa, utilizou-se como primeiro recurso, balizado pela questão de estudo, a análise do contexto econômico, político e educacional de cada momento histórico para pautar a análise e discussão de toda pesquisa.

Essa análise histórica lançou luz ao objeto, a partir de questões que oferecem campo para reflexões mais amplas e convidam para o debate, permeado por diversos vieses das políticas públicas educacionais, tensões e polissemia de nomenclaturas atribuídas ao cargo dos técnicos, estimulando a discussão acerca de

⁶ Endereço eletrônico <http://www.planalto.gov.br/>

como se concebe seu trabalho. Embora a pesquisa tenha sido iniciada por essa análise, que pautou a continuidade de todo estudo, sua apresentação foi feita somente na seção 4. Já as leituras que fundamentaram a discussão sobre políticas públicas, Estado; a compreensão do conceito de trabalho no modo de produção capitalista; e as relações de classe e destas com o Estado, foram elaboradas, posteriormente, mas apresentadas antes, na seção 3.

Para a investigação do trabalho educativo do técnico-administrativo, foi oportuno interpretar o objeto de pesquisa através de múltiplas perspectivas, inclusive, a partir de autores com visões de ciência, de certa maneira distintas ou não convergentes. Entretanto, para preservar o rigor científico necessário e não incorrer na sobreposição ou fragmentação de teorias, privilegiaram-se aqueles que resguardassem melhor diálogo com o materialismo histórico dialético.

A figura 1 apresenta alguns⁷ dos autores que fundamentaram as principais discussões teóricas e empíricas empreendidas e o respectivo enfoque das temáticas abordadas nessa pesquisa.

Recomenda-se que a figura 1 seja interpretado como um guia ao leitor, especialmente, por ser impossível enquadrar os autores em temáticas específicas, uma vez que a maioria delas possuem alguma inter-relação.

Figura 1 – Quadro principais autores que fundamentaram a pesquisa

| AUTORES | TEMÁTICAS |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Bernadete Gatti (2012); Elisabeth Albuquerque (2009); Gaudêncio Frigotto (2004, 2006, 2011, 2008 e 2013); José Paulo Netto (2011); Karel Kosik (1976); Karl Marx (1996, 1998, 2006, 2007, 2009 e 2010); Maria Ciavatta (2004, 2006, 2008, 2010, 2011 e 2016); Mário Manacorda (2007); Maria Minayo (2000, 2005 e 2010) e Mikhail Bakhtin (1992). | Referencial teórico e metodológico |
| José Germano (2005); Lincoln Souza (2009); Celina Souza (2006) | Estado, Política |
| Antônio Gramsci (1982); André Gorz (1996); Harry Braverman (1977); István Mészáros (2008, 2011); Ricardo Antunes (2009) e Ramon Castro (2008). | Trabalho e capital |
| Alda Castro (2007, 2011 e 2012); Dalila Oliveira (2006); Luiz Dourado (2007 e 2013); Vitor Paro (2003, 2010 e 2011). | Gestão e educação |
| Acácia Kuenzer (2001, 2007, 2011); Antônio Cabral Neto (2004 e 2011); Dante Moura (2010a, 2010b, 2012 e 2013); Demerval Saviani (2003a, 2003b e 2008); Gabriel Grabowski (2010); | Histórico e políticas educacionais que permeiam a EP; |

⁷ Cabe realçar que a Figura 1 possui o caráter ilustrativo que permite ao leitor um panorama da fundamentação teórica da pesquisa, não tratando de todos os autores e obras consultadas e referenciadas.

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| Gaudêncio Frigotto (2004, 2006, 2011, 2008 e 2013); Luiz Dourado (2007, 2011 e 2013); Marise Ramos (2011, 2012 e 2013); Maria Ciavatta (2004, 2006, 2008, 2010 e 2011); Mônica Ribeiro; Olívia Medeiros Neta (2013) e Silva Manfredi (2002). | Educação e trabalho |
| Stephen Ball (1994); Lincoln Souza (2009); Poulantzas (2000) | Arena política |
| João Monlevade (2009 e 2015); Maurice Tardif e Louis Levasseur (2011 e 2013). | Trabalhadores da educação |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016), a partir do referencial teórico utilizado na pesquisa.

Reconhece-se que as questões abordadas nesta pesquisa não estão exclusivamente calcadas numa perspectiva encrustada num pensamento universal, único e mais completo. Ao invés disso, a escolha do materialismo histórico dialético, como uma possibilidade teórica (instrumento lógico), deve-se ao fato de guardar estreita relação, especialmente, com a categoria contradição, que auxilia na compreensão da realidade como em permanente transformação, aceitando os conflitos, as disputas e as correlações de forças como inerentes às relações humanas, facilitando a interpretação da totalidade na qual se insere o objeto em estudo.

2.2 A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, está ancorada no método histórico-dialético que permite:

apreender as mediações que configuram os fenômenos, em sua **historicidade e contradições**, possibilitando a apreensão do real como concreto; ou seja, não como fruto das ideias dos homens – o que faria que a realidade pudesse ser idealisticamente inventada ou modificada – nem como produzido por determinações externas a eles, o que tornaria a realidade imutável a despeito das ações humanas (RAMOS, 2011, p. 48, grifo nosso).

Através do método, a apreensão do real sobre o trabalho educativo do técnico-administrativo foi possível, inclusive, na sua historicidade e contradições existentes no concreto investigado empiricamente, para evitar que a realidade fosse inventada ou imutável e irreal.

Associado ao método histórico dialético, utilizou-se da abordagem qualitativa, que facilita o estudo das relações e representações, segundo Minayo (2010, p. 57),

estas são “produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”, permitiu uma melhor investigação do objeto de estudo, para análises de discursos e de documentos, bem como o desvelamento da essência do fenômeno estudado (MINAYO, 2010).

Cumprido apontar sob qual perspectiva a pesquisa está ancorada, considerando as temáticas trabalho, educação e sociedade, que são as categorias gerais de análise dessa pesquisa, melhor descritas adiante.

A discussão sobre trabalho não pode ser dissociada de projetos em disputa, de forma que qualquer leitura sobre educação profissional pressupõe uma opção política pautada no projeto de sociedade que se toma como referência e, nesse caso, na perspectiva de análise crítica dos projetos educacionais e relações produtivas estabelecidas no sistema econômico capitalista brasileiro, vislumbrando sempre um outro modelo societário, tendo como balizador a formação humana integral (MOURA, 2013).

Considerando esse contexto capitalista, partiu-se de algumas premissas importantes para compreender a educação profissional que interessa à classe trabalhadora. A primeira premissa é a compreensão de que o desenvolvimento histórico da sociedade ocorre em um contexto contraditório de correlação de forças entre as classes, estabelecidas nas relações sociais de produção; nesse sentido, a ciência e seus métodos de construção estão demarcados por essas relações antagônicas. Por isso, nesse modelo de sociedade, as concepções de realidade social e os métodos de abordá-la não são neutros, consciente ou inconscientemente, expressam interesses de classe (FRIGOTTO, 2013)⁸.

A segunda, é que a escola, por ser também um aparelho ideológico do Estado (SAVIANI, 2008), serve como meio de perpetuar as desigualdades de uma sociedade dividida em classes; e, em complemento à segunda, a terceira premissa, de que por essa razão interessa ao capitalismo fragilizar a classe trabalhadora,

⁸ A dimensão teórico metodológica na produção do conhecimento em educação profissional. Produção de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus de Ensino a Distância*. Rio Grande do Norte (RN): COLÓQUIO, 2013, Vídeo disponível em: <http://portal.ead.ifrn.edu.br/coloquio-publicacoes-2/2013-2/coloquio-videos-de-conferencia-e-mesas-tematicas>.

inclusive no contexto escolar, através da fragmentação do trabalho e da própria classe e da agudização dos conflitos de uma arena política.

Considerando que o capitalismo fragmenta o trabalho dentro do contexto escolar, e que o objeto desta pesquisa foca no trabalho educativo do técnico-administrativo do IFRN, há que se ponderar a existência de polarização entre o trabalho do técnico e do docente, em parte resultante da divisão social e técnica do trabalho materializada pelas ações do Estado. Discussão aprofundada na seção 3. Todavia, o reconhecimento dessa polarização e divergências são oriundas também da estratégia do Estado em fragmentar a classe trabalhadora e contribui para que não se recaia no discurso militante partidário, marcado por opiniões superficiais e leitura limitada das intervenções do Estado no contexto escolar.

As premissas, que nortearam a pesquisa, justificam também a escolha pelo referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, por ser capaz de entender a “realidade material e social como síntese das múltiplas determinações históricas, produzidas pelos próprios homens na luta pela produção de sua existência, sendo, portanto, modificável por eles próprios” (RAMOS, 2011, p. 48).

O homem é capaz de superar a sociedade dividida em classes e transcender positivamente a alienação, e essa transformação socialmente emancipadora, requer uma “concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido mais amplo” uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 76), com “desenvolvimento contínuo da consciência socialista que não se separa e interage contiguamente com a transformação histórica geral em andamento em qualquer momento dado” (MÉSZÁROS, 2008, p. 89). Ramos (2011, p. 47) explica que por meio da educação é possível a conscientização necessária para a emancipação, na medida em que promove a compreensão das determinações históricas, das condições de existência humana, a partir do desenvolvimento material da sociedade. Sendo assim, o materialismo histórico-dialético se mostra como referencial teórico-metodológico adequado para discutir o meio pelo qual é possível um outro projeto de sociedade.

Sobre a educação como meio de emancipação e superação desse modelo societal, cabe pontuar a preocupação, evidenciada por Moura (2010b), de evitar

incidir no discurso salvacionista preponderante no Estado neoliberal⁹, que atribui à educação os êxitos e/ou fracassos nos campos econômico, político e social. Uma política compensatória, que atrela à educação a responsabilidade por solucionar os problemas brasileiros, entre eles, a miséria, a extrema desigualdade de renda e o desemprego. O discurso está pautado na concepção de uma educação redentora, antídoto para quase todos os problemas sociais.

É fato que, sustentado pelo materialismo histórico, que propugna uma educação referenciada, principalmente em conceitos marxistas e gramscianos, discutidos e apresentados a seguir, tais como: escola unitária, politecnia e formação omnilateral, o trabalho assume uma dimensão importante e dialética, pois mesmo sendo embrutecedor e alienante, é capaz de formar, educar (SAVIANI, 2003b). Essa contradição é a mola propulsora para o desvelamento do real, da apreensão do real, que respaldou a investigação empreendida, a partir da relação entre educação e trabalho, numa perspectiva histórico-crítica e dialética.

Para desvelamento do objeto pesquisado, segundo Paulo Netto (2011), o método só se encontra na própria investigação, e sua validação e resultados dão-se na medida em que toma consciência do seu avanço e das condições que lhe permitem avançar. Nesse processo, o pesquisador deve ser ativo e capaz de “apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, [...] ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação” (PAULO NETTO, 2011, p. 25).

O autor continua afirmando que o pesquisador deve ser capaz de elevar o abstrato ao concreto, pois o conhecimento concreto possui múltiplas determinações, e no processo de investigação devem-se analisar as categorias próprias da sociedade, que são determinadas historicamente e possuem caráter transitório (PAULO NETTO, 2011). Por isso, a importância de articular as categorias gerais e empíricas de análise, dessa pesquisa, apresentadas adiante, com as formas distintas de organização da produção, pois o modo de produção da vida material é contraído pelas relações determinadas, necessárias e independentes da vontade

⁹ Em suma, segundo Cabral Neto (2004), a política neoliberal tem como características básicas: a tendência a tornar em bens ou serviços os direitos conquistados pela classe popular, podendo ser adquiridos no mercado; crítica à intervenção do papel do Estado, prevalecendo a visão de que ele deve intervir no mercado; investimento num “consenso” neoliberal que invade a crença popular; e, por conseguinte, o convencimento de que não existe outra alternativa senão as reformas neoliberais.

dos homens. Na investigação, portanto, o pesquisador ‘tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas’ (MARX, 1996, p.16). Nessa investigação, utilizaram-se de forma recorrente, da análise e busca por conexões entre a conjuntura política, social e econômica da sociedade brasileira, com a empiria e as discussões teóricas do campo da educação profissional, em busca do conhecimento concreto.

O materialismo histórico-dialético não é um método que pretenda conhecer todos os aspectos da realidade, mas uma teoria da realidade e do conhecimento; não é um método para captar e exaurir todos os aspectos da realidade, mas uma teoria da realidade como totalidade concreta, que possui sua própria estrutura, que se desenvolve e se cria (KOSIK, 1976). A teoria tem, portanto, uma instância de verificação de sua verdade, instância que é a prática social e histórica, e que permite ao pesquisador conhecer o objeto “tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador”, (PAULO NETTO, 2011, p. 20), embora se reconheça a estreita relação entre a pesquisadora e o objeto, no processo do conhecimento teórico, em que o sujeito está implicado no objeto.

A fundamentação no materialismo histórico-dialético pressupõe a evidência aos conceitos e pensamentos marxistas, mas nesta pesquisa optou-se por não se limitar a esses. É bem verdade sua prevalência ao longo de todo trabalho, no entanto, o fundamento desta escolha é ter assegurada uma plataforma que ancore uma análise compreensiva da realidade concreta, com teoria e metodologia que suporte a construção desse conhecimento, nas dimensões histórica e dialética como estruturantes ou norteadoras da análise, úteis para verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais. A dimensão histórica dessa pesquisa foi enfatizada na seção 4; e a dialética permeou todo o trabalho de desvelamento da realidade concreta. Como forma de apoderar-se da matéria, desenvolveram-se técnicas e elaboraram-se instrumentos para a pesquisa empírica, descritos na sequência.

2.2.1 Pesquisa histórica e documental

Para a condução da pesquisa histórica, foram selecionados marcos históricos e legais das políticas públicas da EP brasileira dos séculos XX e XXI para, especialmente, verificar historicamente a organização, atribuições e o espaço escolar ocupado pela categoria do técnico-administrativo na EP e analisar as implicações do Estado capitalista na construção histórica do trabalho do técnico-administrativo na educação profissional.

Um parêntese para esclarecimento. Nessa verificação histórica percebeu-se o emprego de termos distintos para referenciar o aqui chamado técnico-administrativo. Para efeito de pesquisa considerou-se, portanto, técnico-administrativo, todos aqueles trabalhadores da educação que estão fora da sala de aula, e que em alguns documentos são também nominados de não-docente. Um último esclarecimento. Não interessa à pesquisa adentrar no mérito da análise semântica dessas nomenclaturas, nem tampouco quais atribuições deveriam ser desenvolvidas por técnicos ou docentes, importa compreender a organização, atribuições e o espaço escolar ocupado pelos técnicos.

No delineamento desse percurso histórico da EP, como dito na subseção 2.1 recorreu-se aos autores Medeiros Neta (2013); Moura (2010a) e Manfredi (2002), e para o diálogo desses marcos da EP com a conjuntura econômica, política, social e educacional de cada contexto, apresentado na seção 4, utilizou-se também do autor Germano (2005).

Essa retomada histórica se fez necessária, de acordo com que Marx e Engels (2010) defendem:

[...] concepção da história é, sobretudo, um **guia para o estudo** [...] É **necessário voltar a estudar toda a história**, devem examinar-se em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. que lhes correspondem (MARX; ENGELS, 2010, p. 107, grifo nosso).

A história, portanto, serviu para esta pesquisa como um guia, um fio condutor para apreensão do real, numa perspectiva dialética entre o objeto pesquisado, o

campo empírico e a conjuntura da EP. A partir da história, é possível compreender que

[...] **relações, tensões, conflitos** entre as mudanças conjunturais e a **materialidade estrutural de uma determinada sociedade é que nos permite apreender**, de forma dialética, o sentido e **a natureza das alterações de um determinado momento histórico**. A complexidade da apreensão do sentido e natureza destas mudanças se amplia quando o tecido estrutural da sociedade, em suas múltiplas dimensões, apresenta tensões e mudanças abruptas e profundas, sem, todavia, haver uma ruptura do modo de produção (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010, p. 43, grifo nosso).

Compreender a conjuntura, as discussões e conflitos que se materializaram na sociedade brasileira no Século XX e primeiras décadas do Século XXI contribuíram para apreensão das mudanças na sociedade e na educação e suas relações como o objeto de pesquisa, uma vez que, “nenhum fenômeno pode ser corretamente compreendido sem que seja situado no contexto de que se originou e que lhe serve de sustentação” (PAULO NETTO, 2004, p. 17).

Para tanto, perpassou-se o contexto dos seguintes marcos: a inauguração das Escolas de Aprendizes Artífices e suas regulamentações (1909); as Leis orgânicas (1942-1946); as Leis de equivalência (1950); criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) (1942), mais tarde integrante do sistema S¹⁰; as Leis de Diretrizes e Bases (1961 e 1996); o ensino profissionalizante obrigatório (1971) e sua extinção (1982); regulamentação da educação profissional (1997) e sua tentativa de consolidação do ensino médio (EM) em base unitária (2004); a criação de escolas agrotécnicas federais, de escolas técnicas federais, de escolas técnicas vinculadas às universidades federais e dos Centros Federais de Educação (1994), atualmente chamados de Institutos Federais; o Plano Nacional de Educação (2001-2010 e 2014-2024).

Considerando que o Decreto nº 7.566 de 1909 representa o marco inicial das atividades do governo federal no campo do ensino de ofícios, e, portanto, um marco nas políticas públicas da EP, com a criação das escolas de aprendizes artífices em dezenove unidades da federação brasileira, elegeu-se esse documento como ponto de partida da pesquisa historiográfica apresentada na primeira seção.

¹⁰ O Sistema S será tratado na seção 4.

Além das fontes dos dispositivos legais e deste cenário econômico, político e social, também foi realizada análise documental de instrumentos norteadores do IFRN, aspecto que se configurou na primeira aproximação ao campo empírico, quais sejam: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); o documento base do Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Geral e dos *Campi*. Foram elencados pontos de análise, considerando sua relevância, interferência e aplicabilidade ao objeto de estudo, o trabalho dos técnicos.

Esses documentos favoreceram a discussão e compreensão da constituição do trabalho do técnico e a construção da concepção acerca desse profissional no século XXI, e, ainda, no campo empírico em questão.

2.2.2 Técnicas de pesquisa

A técnica de triangulação foi utilizada nesta pesquisa como embasamento teórico e metodológico, como forma de agregar formulações teóricas, visões de mundo dos informantes, bem como, em consonância com a análise dos documentos institucionais que materializaram políticas educacionais e nortearam práticas e concepções, tudo de modo articulado no estudo empreendido e ora apresentado.

Minayo (2010) esclarece que a técnica da triangulação é “uma dinâmica de investigação que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados” (MINAYO, 2010, p. 361), utilizando conceitos e noções de várias áreas do conhecimento, num esforço intelectual para construir um entendimento acerca do objeto empírico.

A combinação de múltiplas ferramentas metodológicas de pesquisa, segundo (MINAYO, 2005) deve ser capaz de apreender as dimensões qualitativas e quantitativas do objeto, atendendo tanto os requisitos do método qualitativo, ao garantir a representatividade e a diversidade de posições dos grupos sociais que formam o universo da pesquisa, quanto às ambições do método quantitativo, ao propiciar o conhecimento da magnitude, cobertura e eficiência de programa sob estudo.

Nessa pesquisa, portanto, promoveu-se o diálogo entre perspectivas teóricas e técnicas para apreensão do real, através da combinação de entrevista e de grupo

focal, e, considerando os objetivos propostos e o perfil dos sujeitos, elaborou-se os seus respectivos roteiros (conforme apêndices).

Com relação à técnica da entrevista, aplicada individualmente aos diretores, o objetivo primordial foi colher informações sobre a forma como o gestor concebe o trabalho do técnico-administrativo. A entrevista foi conduzida pela pesquisadora, realizada em horário acordado e espaço reservado, com recurso de gravação em áudio. A transcrição dos áudios foi feita para facilitar a análise e discussão, entretanto a íntegra do conteúdo das transcrições não consta nos apêndices desse trabalho, como forma de preservar os sujeitos, tendo em vista que através do conteúdo, talvez fosse possível identificar o sujeito entrevistado. Foram utilizados apenas trechos considerados pertinentes aos objetivos da pesquisa.

Já com relação ao grupo focal, Minayo (2000) esclarece que consiste numa técnica de inegável importância, porque se presta ao estudo de representações e relações dos diferenciados grupos profissionais, dos processos de trabalho e também da população, buscando compreender as diferenças, divergências, contraposições e contradições. É uma técnica qualitativa, capaz de captar dos sujeitos, percepções, sentimentos e ideias, fazendo emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado (MINAYO, 2000).

Pela complexidade da técnica de grupo focal, foi realizado grupo piloto, um pré-teste, no dia 08 de setembro de 2015, que compõe etapa preparatória do trabalho de campo, que segundo Minayo (2010), visa ajustamento de conceitos, indicadores e instrumentos. Nessa etapa verificou-se a validade dos instrumentos, se todos os dados recolhidos são necessários à pesquisa ou se nenhum dado importante tenha ficado de fora durante a coleta; e sua operatividade, se o vocabulário era acessível e se ficou claro o significado de cada questão (MINAYO, 2010).

A aplicação piloto consistiu do processo de validação da técnica e do processo de condução e registro das discussões no grupo focal. Para tanto, contou-se com o apoio de grupo de servidores voluntários do IFRN-CNAT, cientes da aplicação piloto e dos objetivos da pesquisa. Nessa oportunidade, algumas estagiárias do curso de psicologia do Centro Universitário UNIFACEX participaram como ouvintes para contribuir nos registros de áudio e impressões acerca dos silêncios,

intervenções, manifestações não verbais e comportamentos de uma maneira geral, com objetivo de exercitarem previamente e analisarem em conjunto as melhores formas de fazer o registro dos conteúdos e a gravação com melhor qualidade de som.

Após a aplicação piloto, os ajustes nos roteiros foram feitos e os preparativos para o grupo focal consideraram as críticas desse momento teste.

A utilização do grupo focal visou, especialmente, investigar a concepção do próprio técnico administrativo do IFRN acerca do seu trabalho. E para conhecer esse ser social no contexto dinâmico e de contradições, a empiria deste estudo se justificou, e o fez a partir dos homens realmente ativos do seu processo de vida real (PAULO NETTO, 2011). Embora esse homem realmente ativo seja produtor de suas representações e de suas ideias, eles são condicionados por um determinado contexto e de desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde e constitui sua consciência. Paulo Netto (2011, p. 31) esclarece: “a consciência não pode ser jamais outra coisa do que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

As contradições, portanto, são inerentes ao processo de vida real e de constituição da consciência, “sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas” (PAULO NETTO, 2011, p. 57). A articulação entre essas três categorias fundantes – a totalidade, a contradição e a mediação é perspectiva teórica metodológica que norteia a proposição do materialismo histórico dialético do presente estudo.

O grupo focal, nesse sentido, contempla o objetivo de compreender a totalidade, a contradição do fenômeno, através da mediação, em busca de entender “não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam” (GATTI, 2012, p. 9), e ainda, entender melhor as proximidades existentes entre o que as pessoas dizem e o que elas fazem de fato.

O grupo focal, após validação do piloto, estruturou-se, inicialmente, com a definição de uma lista com os potenciais técnicos participantes, a partir dos critérios definidos para os sujeitos da pesquisa e descritos no tópico a seguir, que poderiam ser convidados para a sessão do grupo focal. De acordo com Freitas e Oliveira

(1998, p. 11) “esta lista deve levar em consideração os objetivos da pesquisa, as possíveis contribuições destas pessoas ao objetivo da pesquisa e as características das pessoas”.

Posteriormente, realizou-se contato pessoalmente com esses prováveis participantes, verificando a possibilidade e a aceitação. Consecutivamente realizou-se a reserva de sala e o envio dos convites, constando as necessárias informações sobre a pesquisa e a realização do encontro.

Por precaução, no dia anterior ao encontro, foi realizado contato com os participantes, confirmando o compromisso agendado para o dia 28 de setembro de 2015.

Na organização do grupo focal, optou-se, como forma de acolhimento e interação entre os membros, por oferecer um lanche. As cadeiras e mesas foram dispostas em círculo, e a escolha dos lugares foi aleatória. Disponibilizaram-se canetas e crachás para preenchimento de um pseudônimo e setor de cada membro, e no verso pediu-se que escrevessem uma palavra, apenas uma, que representasse como enxergam o trabalho do técnico na Instituição. Foi informado que, a partir de então, a gravação em áudio seria iniciada e, portanto, deveriam utilizar os pseudônimos para salvaguardar as identidades dos participantes. Alguns participantes optaram pelo uso do próprio nome, cientes que haveria quebra do sigilo, nesses casos. A equipe composta pela pesquisadora e estagiários ouvintes do curso de psicologia foi apresentada. Ocorreu a leitura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido e coleta das assinaturas dos sujeitos que concordaram em participar da pesquisa. Iniciou-se a apresentação dos presentes apenas com os dados do crachá, pseudônimo e palavra de como enxergam o trabalho do técnico-administrativo.

Prosseguiu-se o encontro apresentando o tema focal, o trabalho do técnico-administrativo. As perguntas norteadoras conduziram a discussão, que ocorreu sem controle de tempo para evitar inibição, mas com breves interrupções para retomada do foco e/ou esclarecer colocação de participante. O encontro durou 3 horas e foi encerrado com um sumário do que havia sido discutido, a fala final dos sujeitos e o agradecimento.

A organização dos dados obtidos com o grupo focal ocorreu da seguinte forma: reunião com as estagiárias de psicologia para junção das observações

registradas; audição e transcrição da gravação; análise de falas representativas e construção de um plano descritivo destas, destacando as diferenças e contradições apresentadas nas falas ou expressões não verbais; elaboração de grades de análise, que resultou num *corpus* detalhado permitindo agrupamento em categorias.

Para Marx, as categorias são as formas de modo de ser, são determinações de existência, são objetivas, reais e ontológicas que podem ser reproduzidas teoricamente pelo pesquisador, auxiliando-o no ordenamento que reconstrói a história vivida pelos sujeitos sociais, ao nível do pensamento, pautada teoricamente, permitindo apreciação da realidade concreta, que é a “síntese de múltiplas determinações” (BRAVERMAN, 1977, p. 58). Para definição das categorias de análise desta pesquisa, adotou-se a seguinte lógica de fundamentação, pautada nas dimensões histórica e dialética.

Partiu-se das premissas marxista fundantes da totalidade, contradição e da mediação, bem como, das discussões teórico-metodológicas da autora Maria Ciavatta (2016) sobre a construção de categorias e conceitos em pesquisas no campo da educação e trabalho; para definir as categorias gerais e empíricas.

Segundo Ciavatta (2016), as categorias e conceitos são termos que tratam dos fenômenos visíveis e invisíveis ao pensamento e servem para ordenar a realidade ao nível do pensamento e do discurso oral e escrito. Para ordenar a construção do conhecimento nesta pesquisa, foram definidas três categorias gerais: sociedade, educação e trabalho; e quatro empíricas: divisão do trabalho educativo; educação profissional e formação humana integral; arena política e conflito de interesses; e paradigmas de gestão.

Na visão marxista, a totalidade compreende um todo complexo estruturado, articulado e dinâmico, que se movimenta como resultado das contradições os quais não são diretas, mas consequência das mediações entre as estruturas peculiares de cada totalidade. Para Marx, a sociedade é uma totalidade concreta e a articulação dessas três categorias fundantes (totalidade, contradição e mediação) sustentam o lastro teórico indispensável para compreender as categorias gerais e empíricas.

A sociedade, categoria geral e unidade concreta de forças opostas em luta é o assoalho de discussão das outras duas categorias gerais, educação e trabalho. A educação é compreendida numa perspectiva ampla, intencional, como ação social, econômica, política, interessada, uma prática reflexiva, conduzida a finalidades e

interesses diversos que interferem na vida dos sujeitos e sociedade. O trabalho é compreendido de forma restrita, como ação social humana sobre a natureza para garantia da sua sobrevivência; e, de forma ampliada, o trabalho na sua relação com o capital.

As categorias empíricas foram definidas nesta pesquisa, em estreita relação com os objetivos específicos, quais sejam: a) analisar as implicações do Estado capitalista na construção histórica do trabalho do técnico-administrativo na educação profissional; b) verificar historicamente a organização, atribuições e o espaço escolar ocupado pela categoria do técnico-administrativo na EP; c) investigar na concepção de técnicos e gestores do IFRN/CNAT, se há no trabalho dos técnicos a dimensão educativa. Essas categorias, no entanto, carecem de uma explicação para além do conceitual, que apresente sob qual perspectiva de análise a discussão foi pautada.

Nesse sentido, a primeira categoria empírica, a divisão do trabalho educativo, permite o diálogo entre as categorias gerais: sociedade, educação e trabalho, partindo da premissa de que, enquanto aparelho ideológico do Estado, a Escola possui a lógica reprodutivista de uma sociedade dividida em classes, em que o trabalho do modo de produção capitalista é fragmentado e empobrecido, reproduzido no contexto escolar com a divisão do trabalho educativo entre os profissionais mais próximos e os mais periféricos ao ensino, aspecto que fragiliza a classe dos trabalhadores. A partir dessa categoria, importou à pesquisa trazer discussão de como se apresenta no campo empírico e a quem interessa essa divisão do trabalho educativo na perspectiva crítica do *modos operandi* do capitalismo neoliberal.

A segunda categoria contempla a educação profissional, mais aprofundada na seção 4, e formação humana integral, na seção 3. A dimensão histórica acerca da educação profissional se constituiu em meio ao binômio manual e intelectual, de preparação dos filhos dos trabalhadores para o trabalho simples pouco intelectualizado e os mais abastados, filhos da elite, para a vida intelectual. Com essa categoria atinge-se o propósito de investigar a concepção dos envolvidos na pesquisa sobre a EP, e, também, a concepção da dimensão educativa que a prática do profissional técnico-administrativo pode assumir. A pesquisa está apoiada na premissa de que todos os profissionais de um determinado contexto escolar intervêm no processo educativo dos estudantes, segundo a execução de seu

trabalho e dentro de sua competência específica, de forma que todos possuem uma prática de natureza educativa.

Em complemento e como justificativa à propositura de que todos educam, está a formação humana integral, associada à concepção marxista de omnilateralidade, sinalizada na Obra de Marx Instruções para os Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores, de agosto de 1866, como meio de superação do trabalhador fragmentado e alienado, pelo modo de produção capitalista, através de uma formação integral com cultura geral, integrando instrução e trabalho¹¹, como meio de instrumentar teoricamente o trabalhador para compreender as contradições que o capitalismo impõe e lutar para enfrentá-las (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012).

Sendo assim, adotou-se como ponto de partida o entendimento de que a escola que se propõe oferecer uma formação humana integral, supostamente reconhece que todos os espaços escolares e profissionais atuantes nestes, são educadores que contribuem com a formação de estudantes em suas várias dimensões de vida. No campo empírico, o IFRN-CNAT, interessou observar a concepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa e o que dizem os documentos institucionais, acerca do conceito de formação humana integral, e criticar em consonância com os objetivos da pesquisa.

A terceira categoria empírica é a arena política e conflito de interesses. Em meio aos ditames capitalistas, as políticas públicas se configuram como a materialização da ação do Estado, determinando as relações estabelecidas na sociedade e norteando as práticas em todas as esferas, inclusive na educacional. As políticas públicas educacionais apresentam contradições que favorecem o conflito de interesses no contexto escolar, gerando espaços de embate político e ideológico que são as arenas. Compreende-se que interessa ao Estado fragilizar a classe dos

¹¹ De acordo com MOURA, LIMA FILHO e SILVA, (2012, p. 3, grifo nosso) “Importa esclarecer alguns elementos centrais no conjunto da obra de Marx e de Marx e Engels no que concerne às suas produções no campo da educação. Um deles, é o fato de que eles não trataram do tema educação, ensino ou qualificação profissional de forma isolada da totalidade social. Ao contrário, todas as reflexões se inserem na discussão sobre como homens, mulheres, jovens e crianças, especialmente da classe trabalhadora, produzem a vida em meio às relações sociais e de produção, especialmente sob o capitalismo.” Em virtude da dificuldade em discutir a educação em si, devido sua estreita relação com o modo como os homens produzem sua existência por meio do trabalho, que Marx e Engels formularam a união da instrução com o trabalho material, eixo condutor de suas formulações no campo da educação (MOURA; LIMA FILHO; SILVA 2012).

trabalhadores, como sistemática de contenção social, utilizando-se desses conflitos e da lógica de fragmentação do trabalho educativo para desmobilizar a classe e enfraquecer categorias. Reconhece-se que os conflitos de interesse e os embates nas arenas políticas são naturais num espaço plural como é a escola, o antagonismo e os dissensos são elementos basais para a construção de pensamentos e participação política. Por sua vez, compreende-se Estado como conjunto de instituições que possibilitam a ação do governo, e um local de conflito de classes, onde o poder político é contestado, moldado pelas lutas na produção e no seio do Estado (POULANTZAS, 2000).

A quarta e última categoria dizem respeito aos paradigmas de gestão. As políticas públicas educacionais brasileiras, historicamente, se articulam com o modo de produção econômico vigente, aspecto que repercute nas formas de organização e gestão escolar, configurando-se em um paradigma de gestão. Assim, o conjunto de normas e princípios, que orientam os gestores nessa forma de gerir uma escola, é compreendido como o modelo de gestão, o qual pode ser: o modelo patrimonialista, burocrático ou gerencial, melhor explorados na seção 4 e 5 que pode estar contemplado por um paradigma de gestão tradicional e/ou em uma perspectiva crítica-dialética. Interessa à pesquisa conhecer sob qual paradigma os gestores do campo empírico em questão estão amparados.

As categorias nortearam a pesquisa empírica. Entretanto, buscou-se também observar no contato com os participantes, os consensos e dissensos, as rupturas, descontinuidades e, principalmente, os silêncios, visando apreender os valores sociais, culturais, as normas, os mitos e demais questões que permeiam o imaginário coletivo e são silenciados por razões diversas.

Para realizar essa observação das falas dos sujeitos de forma mais aprofundada, utilizou-se como aporte teórico a análise do discurso, a partir do estudioso na área da linguagem Mikhail Bakhtin. Essa análise se configura como uma prática da linguística no campo da Comunicação, e, em suma, propõe-se a analisar a estrutura de um texto e, a partir disso, compreender as construções ideológicas presentes no mesmo, afinal, “[...] não é a atividade mental que organiza a expressão, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, 1992, p. 112).

Ainda na concepção desse autor, o meio social modela a atividade mental, e a língua só existe do ponto de vista da consciência subjetiva do locutor, de forma contextualizada no tempo e espaço, não interessando, portanto, o aspecto da forma linguística, mas, sim, aquilo que permite que essa se figure num determinado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada.

Diante dessa compreensão, Bakhtin (1992) entende que a língua assume o caráter de realidade viva, mutável e inseparável de seu conteúdo ideológico, por essa razão, não pode ser analisada, unicamente, a partir de componentes abstratos, deslocados dos atos de fala, das enunciações e do contexto. O enunciado do locutor está imbricado em condições sociais de produção, que determinam a forma e o conteúdo, que orientam o discurso do interlocutor.

Com essa discussão e respaldo teórico, os roteiros da entrevista e temáticas do grupo focal, utilizados nesta pesquisa, foram construídos com questionamentos mais abrangentes e generalistas, que permitissem atingir o objetivo, mas de forma que evitasse o direcionamento enfático do que se pretendia pesquisar. Embora tenha havido esse esforço da pesquisadora, para Bakhtin (1992), qualquer que seja a enunciação, é totalmente dirigida e determinada “[...] pelos participantes do ato de fala, explícitos ou implícitos, em ligação com uma situação bem precisa; a situação dá forma à enunciação” (BAKHTIN, 1992, p. 113).

O referido autor explica que a interação verbal é moldada pelos contornos sociais, definidos e estabelecidos pela ideologia do grupo social, do contexto histórico que os sujeitos pertencem, reverberando na fala destes, de modo que acabam por interagir sob determinação das pressões sociais.

2.2.3 A empiria e os sujeitos do *Campus* Natal Central do IFRN

Importante ressaltar que para a consecução da etapa empírica desta pesquisa foi coletada assinatura do Diretor do IFRN-CNAT no Termo de Anuência para realização da pesquisa.

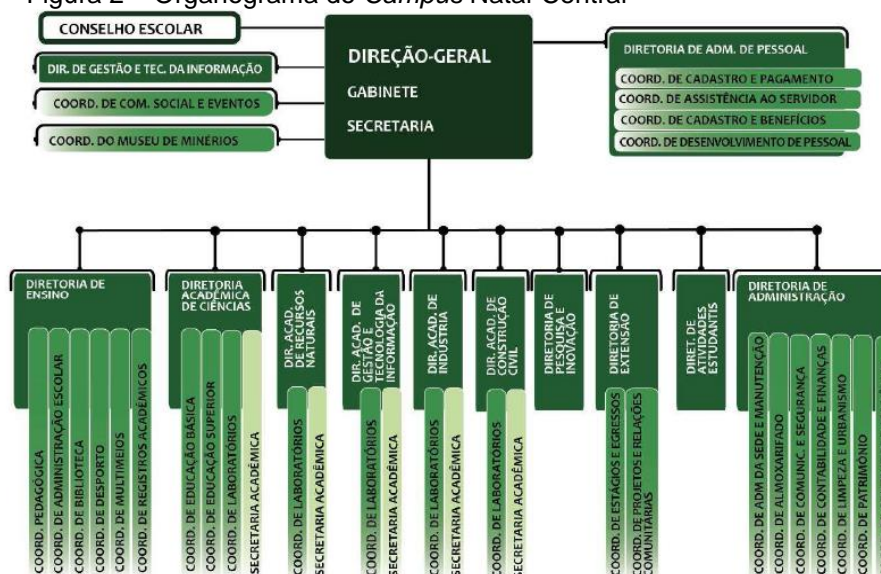
O *lócus* da pesquisa empírica foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Natal Central (CNAT). Embora

a Instituição seja centenária¹², o atual prédio deste *Campus* foi inaugurado em 1967, projetado e construído especialmente para abrigar a então chamada Escola Industrial de Natal (PEGADO, 2010, p. 42).

Com a II e III fase de expansão da Rede Federal de Educação em 2007 e 2010, respectivamente, as unidades do IFRN se capilarizaram no Estado do RN e, atualmente, conta com 21 *Campi*, sendo 3 avançados e, ainda, uma unidade de Educação à Distância (EAD), que somados totalizam 3.101¹³ servidores em atividade, sendo o CNAT o que resguarda maiores proporções de trabalhadores, com 521 servidores ativos¹⁴, 4.270¹⁵ estudantes, e também a maior estrutura física, construída em um terreno de 90 mil m², na avenida Senador Salgado Filho, no bairro do Tirol.

A estrutura administrativa do CNAT é composta por 1 direção geral e 12 diretorias, com suas respectivas coordenações e secretarias, conforme Figura 2

Figura 2 – Organograma do *Campus* Natal-Central



Fonte: IFRN-PDI, p. 142, 2014-2018

¹² A escola centenária funcionou em outros prédios. Em 1909, a então chamada “Escola de Aprendizes Artífices situava-se na Rua Presidente Passos, Cidade Alta, no prédio onde atualmente funciona a Casa do Estudante do RN” (PEGADO, 2010, p. 34). Em 1914, a Escola transfere-se para o prédio da Av. Rio Branco, 743, Cidade Alta, onde atualmente é o *Campus* Natal Cidade Alta do IFRN (PEGADO, 2010). Com a aquisição do terreno em 1947, começou a ser construído o atual prédio do CNAT, concluído e inaugurado somente em 1967.

¹³ Dados do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) em 16 de julho de 2015.

¹⁴ Dados da Diretoria de Administração de Pessoal do *Campus* Natal Central – DIAPE, em 30 de setembro de 2015, em resposta ao processo nº 23057.034167.2015-17.

¹⁵ Dados do Sistema Acadêmico do IFRN – em 19 de novembro de 2015, referente ao calendário acadêmico de 2015.2, fornecido pela Diretoria de Ensino, em resposta ao processo nº 23057.034166.2015-64.

Nessa estrutura estão lotados¹⁶ 308 servidores docentes e 213 servidores técnicos. Dentre estes últimos, existem cargos com níveis distintos de exigência de escolaridade (superior; técnico, médio e fundamental completo; e fundamental incompleto), enquadrados em 5 níveis de classificação de A à E, sendo A e B cargos com fundamental incompleto em processo de extinção e gradativa substituição por terceirizados; C e D cargos de nível técnico, médio e fundamental; e E cargos com nível superior (IFRN, 2014, p. 150). Importante destacar que alguns servidores poderão ter nível de escolaridade para além do exigido pelo cargo de ingresso.

Dessas 12 diretorias, 5 delas estão dirigidas por servidores técnicos, as demais, inclusive, a direção geral é ocupada por servidor docente. Assim, considerando que o informante privilegiado da pesquisa é o técnico-administrativo, optou-se por agrupar as diretorias em 2 blocos: TA- conduzidas por técnico-administrativo, D- conduzidas por docente, inclusive o diretor geral.

O bloco “TA” é composto por cinco diretorias dirigidas por técnico-administrativos: de gestão e tecnologia da informação, administração de pessoal; de ensino, de assistência estudantil e a de administração; e o bloco “D” é composto por 5 diretorias acadêmicas (ciências, recursos naturais, gestão e tecnologia da informação, indústria e construção civil); 1 de pesquisa e inovação; e 1 de extensão.

As cinco diretorias conduzidas por técnicos, segundo o regimento interno dos campi, possuem diversas competências, que de forma sucinta são: 1) gestão e tecnologia da informação; 2) administração de pessoal; responsável por planejar, coordenar, executar e avaliar a política de desenvolvimento dos recursos humanos do *Campus* e promover ações de formação e capacitação; 3) de ensino; coordena e articula as demais diretorias acadêmicas do *Campus*; desenvolve atividades relacionadas ao ensino e à gestão dos serviços de apoio ao ensino, e promove ações que contribuem para a integração do ensino com a pesquisa e a extensão no âmbito do *Campus*; 4) de assistência estudantil, executa a política de assistência estudantil; coordena equipes de Serviço Social, Psicologia, Saúde e Nutrição, elabora relatórios e acompanha os serviços, programas e projetos de assistência estudantil; 5) de administração planeja, coordena, propõe, executa e avalia a gestão

¹⁶ Dados coletados do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), no dia 30 de novembro de 2015.

administrativa, orçamentária e financeira do *Campus*, supervisiona, gerencia e acompanha as atividades nas áreas de Administração da Sede e Manutenção, Almojarifado, Comunicações e Segurança, Contabilidade e Finanças, Contratos e Convênios, Limpeza e Urbanismo e Patrimônio (IFRN, 2011).

Às cinco diretorias acadêmicas do bloco “D”, compete em suma: acompanhar a realização das atividades acadêmicas previstas no calendário acadêmico, e aquelas dos setores vinculados administrativamente à Diretoria; coordenar a elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do Plano de Ação anual da Diretoria, a partir das diretrizes estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico da Instituição e no Plano de Desenvolvimento Institucional, elaborar o planejamento estratégico do ensino, participar na elaboração das políticas educacionais; planejar e acompanhar a capacitação dos docentes e técnico-administrativos. Por último, a diretoria de extensão compete: acompanhar a execução dos projetos/atividades de extensão com financiamento institucional e/ou externo no âmbito do *Campus*; acompanhar e avaliar as atividades de extensão, atuar, em conjunto com as Diretorias Acadêmicas.

Dessa forma, os sujeitos escolhidos para a pesquisa foram, portanto, todos os 5 diretores do bloco “TA” (de gestão e tecnologia da informação; administração de pessoal; de ensino; de assistência estudantil e a de administração); e 4 diretores do bloco “D” (pesquisa, extensão e 2 acadêmicos); inclusive o diretor geral, num total 10 sujeitos. Dessa forma, todos os diretores técnicos foram contemplados. Para esses sujeitos que ocupam cargos de direção, optou-se por utilizar a técnica de entrevista, que foi realizada no período de 04 a 11 de setembro de 2015. Na seção empírica, alguns trechos das falas foram apresentados com a seguinte identificação: no caso das entrevistas; Gestor e bloco ao qual pertencente “TA” (gestor técnico-administrativo) ou “D” (gestor docente); e no caso do grupo focal, o nome Técnico com os pseudônimos escolhidos por estes.

Elegeu-se nesta pesquisa, também, a técnica de grupo focal, como forma de fazer emergir, num ambiente interativo, uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais dos técnicos-administrativos. Sua composição visava contemplar um servidor técnico lotado em cada uma das 12 diretorias. Para a

escolha desses técnicos foi adotada a técnica do *snowball*¹⁷, baseada nas indicações sucessivas de informantes. É, portanto, uma técnica de amostragem intencional que utiliza cadeias de referência, uma espécie de rede, que permite que o pesquisador se aproxime dos sujeitos que detenham mais informações sobre o tema em investigação (GOODMAN, 1961, apud ALBUQUERQUE, 2009). Foi convidado para participar do grupo focal o sujeito mais indicado, após consultar 3 servidores do mesmo setor.

Com essa breve caracterização, é possível pontuar as razões da escolha deste campo empírico: primeiro, como o CNAT é a unidade com estrutura física mais antiga e muitos servidores com maior tempo de serviço na Instituição, sua cultura está sendo produzida por gerações distintas, aspecto que permite, pela historicidade das relações sociais, melhor compreensão das mediações constituintes do fenômeno; segundo, como sua organização hierárquica é mais vascularizada, abrange um maior número de sujeitos e, portanto, cargos, funções e concepções distintas acerca do trabalho do técnico.

Diante dessas razões, o perfil dos sujeitos do grupo focal desenvolvido nesta pesquisa também fica clarificado. Os critérios básicos para a escolha do técnico-administrativo partícipe da técnica do grupo focal, além, é claro, dos que concordaram em participar e que são lotados em uma das 12 diretorias, foram definidos considerando o aspecto homogêneo que é o fato de serem todos técnicos e o heterogêneo com relação ao tempo de lotação no setor e/ou no *Campus*. Essa variação no tempo de serviço, foi observada para assegurar a manifestação de concepções distintas, arraigadas culturalmente ou não.

No dia do encontro do grupo focal, em 28 de setembro de 2015, quatro sujeitos comunicaram a ausência e foram substituídos por três voluntários convidados. O grupo, portanto, foi realizado com 11 sujeitos, preservando os mesmos critérios básicos definidos inicialmente.

Sendo assim, o perfil dos 11 sujeitos com relação ao tempo de serviço no IFRN, ficou entre 4 e 28 anos¹⁸, sendo 6 deles com menos de 10 anos e 5 com mais de 15 anos de serviço na Instituição; todos com nível de escolaridade de ingresso no

¹⁷ Conhecida no Brasil como “amostragem em Bola de Neve”, ou “Bola de Neve” ou, ainda, como “cadeia de informantes” (PENROD, *et al* 2003) e GOODMAN (1961, apud ALBUQUERQUE, 2009).

¹⁸ Dados do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), em 01/12/2015.

cargo nas classes C e D¹⁹ (técnico, médio e fundamental), ocupantes de cargos na área de saúde e segurança, técnico de laboratório, auxiliar e assistente administrativo, lotados em 9 das 12 diretorias. Apesar do cargo exigir o nível técnico, médio e fundamental, muitos desses servidores, excedem esses níveis, como exemplo, 1 desses técnicos é mestrando e 3 deles são mestres.

Essa diferença no tempo de serviço permitiu um debate mais amplo com inúmeras questões trazidas pelos próprios participantes, com experiências diversas.

¹⁹ Ficou sem representação a classe E (nível superior), em virtude da ausência de quatro sujeitos voluntários no dia da realização do grupo focal, e entre os substitutos voluntários não havia nenhum com cargo na classificação E.

3 O TRABALHO NO ESTADO CAPITALISTA E OS DESAFIOS AO PRINCÍPIO EDUCATIVO

O objetivo desta seção é aprofundar a discussão sobre o conceito de trabalho, como aspecto fundante para analisar e compreender o trabalho do técnico-administrativo no campo empírico desta pesquisa. Para tanto, a seção foi estruturada em subseções, que discutem a concepção de trabalho e sua divisão no modo de produção capitalista; e o trabalho como princípio educativo, bem como a dimensão ontológica da formação humana integral.

3.1 DIVISÃO SOCIAL E TÉCNICA DO TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Para discutir trabalho humano, a partir de Marx, exige a compreensão de três distinções: “por ele, diferenciamos-nos do reino animal; é uma condição necessária ao ser humano em qualquer tempo histórico; e o trabalho assume formas históricas específicas nos diferentes modos de produção da existência humana” (FRIGOTTO, 2008, p. 399).

Em suma, o trabalho diferencia o homem do animal, pois permite ao homem produzir-se a si mesmo; por meio dele e das relações, o homem conquista historicamente sua condição humana; e, por fim, a partir das mudanças nos modos de produção, o trabalho assume novas características e interfere na humanidade. Essas três distinções colaboram para introduzir a discussão sobre trabalho, empreendida nesta seção e aprofundadas a seguir.

Segundo Kuenzer (2011), a distinção do homem como humano, distinto dos animais, ocorre

[...] essencialmente pela produção, e **pelo trabalho**; desde que começa a produzir define-se como humano, distinto dos animais e, ao **transformar a natureza e produzir-se a si mesmo, faz história**, que é a produção da vida material a partir da produção dos meios de existência (KUENZER, 2011, p. 34, grifo nosso).

A partir dessa distinção entre o homem e o animal, é possível esclarecer que o trabalho assume duas dimensões: a ontológica ou ontocriativa e a histórica. A primeira compreende o trabalho como um processo onde participam o homem e a

natureza, e, através da força, apropria-se da natureza, modificando-a ao mesmo tempo que modifica a si mesmo (MARX, 1996).

E a segunda dimensão do trabalho, a histórica, se dá através das relações sociais, mediadas pelo trabalho e elementos da natureza, e se constitui a essência humana (MARX; ENGELS, 1998). O que diferencia o trabalho humano do animal, segundo Marx, na obra O capital (1867), é a possibilidade de criar e conceber o trabalho.

Assim sendo, o trabalho assume um caráter fundamental, pois a partir dele há desdobramentos da condição humana, relacionados

[...] desde a produção dos elementos necessários para a **satisfação das necessidades humanas concretas**, o desenvolvimento e aperfeiçoamento da atividade, dos instrumentos utilizados, ao **desenvolvimento das próprias aptidões humanas**, dos atributos humanos, inclusive dos sentidos humanos, da linguagem, da consciência, da sociabilidade, das representações humanas, por fim, a produção da cultura (SOUZA JÚNIOR, 2011, p.127-128, grifo nosso).

Desse modo, a partir das dimensões ontológica ou ontocriativa e histórica, compreende-se que o trabalho transcende o atendimento às necessidades básicas para a sobrevivência humana, por ser o responsável por atribuir ao homem a condição de humanidade, por intermédio do processo de abstração social a partir da historicidade dos trabalhos acumulados, e através das relações sociais estabelecidas e adquiridas pelos homens.

O trabalho, portanto, é complexo e dialético, pois tanto desencadeia o processo de humanização, como assegura a continuidade e complexificação deste processo e, ao mesmo tempo, também pode ser desumanizante, e contraditoriamente educador e deseducador, qualificador e desqualificador, humanizador e desumanizador (MARX, 1998).

Historicamente, o trabalho assume formas que se diferenciam a partir das mudanças nos diferentes modos de produção. Essas relações de produção alteram a forma como o trabalho e os homens se organizam.

[...] adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais. O moinho movido pelo braço humano nos dá a sociedade com o suserano; o moinho a vapor dá-nos a sociedade com o capitalista industrial. Os mesmos homens que

estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com as suas relações sociais. Assim, essas ideias, essas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são produtos históricos e transitórios (MARX, 2009, p. 125-126).

Essa historicidade e transitoriedade das relações sociais permitiu que, a partir destas, os homens se criassem e se produzissem a si mesmos, e que tenham se adequado aos modos de produção, feudal, escravocrata e capitalista. O capitalismo surge na relação entre o possuidor de meios de produção e o trabalhador livre. Livre²⁰ em dois sentidos, por ter liberdade para vender sua força de trabalho e livre por não ter outras mercadorias para vender (PARO, 2010), constituindo a divisão de classes, a classe dominante, detentora dos meios de produção, e a classe dominada, que vende a força de trabalho.

A capacidade humana de executar trabalho, Marx chama de “força de trabalho”, ponto de partida para a teoria do valor do trabalho²¹, sob as relações capitalistas de produção de compra e venda de força de trabalho. “[...] o que o capitalista compra não é uma quantidade contratada de trabalho, mas a força para trabalhar por um período contratado de tempo” (BRAVERMAN, 1977, p. 56).

Na teoria do valor do trabalho, a mercadoria representa a existência do capital propriamente dito e seu valor econômico é determinado pela quantidade de trabalho necessário para produzi-la, assumindo o valor de uso. Marx (1996) percebeu que o tempo de trabalho despendido na produção de uma mercadoria inútil, para qual não houvesse procura, criaria uma mercadoria cujo valor de sua troca não correspondia ao tempo de trabalho dedicado nela.

Compreendendo essa lógica, o capitalismo se encarregou de, por meio do trabalho concreto, produzir com valor de uso, produtos cujo valor é a própria utilidade deste.

O produto com valor de uso, assume o valor de troca, quando é transferido a alguém por meio de uma troca por dinheiro ou vice-versa. Assim, o produto passa a

²⁰ Na aplicação do termo Livre e Liberdade, feita pelo autor Paro (2010), parece haver uma incoerência, mas, de forma proposital, o autor esclarece o paradoxo, que embora o trabalhador tenha a liberdade de vender ou não sua força de trabalho, no modo de produção capitalista, em não havendo outra mercadoria para vender, só lhe resta vender sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência.

²¹ Teoria econômica associada à Karl Marx. Segundo Braverman (1977), os economistas burgueses acham poder desprezar a teoria do valor do trabalho, porque estão interessados na produção e nos preços e não nas relações sociais e no trabalho do ponto de vista humano.

ser chamado de mercadoria, com um preço que está associado ao trabalho abstrato, e o trabalho concreto, necessário para essa produção, é pago em forma de salário.

Para tanto, a partir de Kuenzer (2011), compreende-se que o trabalho assume o duplo caráter: o concreto, que é quando a força humana de trabalho cria valor de uso do produto, que corresponde à utilidade do produto, à dimensão qualitativa dos diversos trabalhos úteis. Porém, esse produto não se destina apenas à satisfação de necessidades de quem o usará. Ele tem outro valor: o valor de troca. Quando assim se constitui o produto passa a ser mercadoria que é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, pelas suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie; e o trabalho abstrato, quando o trabalho útil produz valor de troca. Interessa ao capital o trabalho abstrato, fonte da mais valia²².

Esse trabalho abstrato é o trabalho alienado pela sociedade burguesa, de trabalhadores assalariados e despossuídos do controle do trabalho e do produto do seu próprio trabalho. “O capital não é uma coisa, mas uma relação social, na qual o trabalho vivo serve de meio ao trabalho morto, acumulado, para manter e aumentar o seu valor” (CASTRO, 2008, p. 406).

Por outro lado, o trabalho humano por “ser esclarecido e orientado por um entendimento que foi social e culturalmente desenvolvido, é suscetível de vasta gama de atividades produtivas” (BRAVERMAN, 1977, p. 57). Essa plasticidade do trabalho humano permite, inclusive, seu uso de diversas formas, abordadas mais adiante na divisão do trabalho.

Na forma de organização taylorista/fordista²³, considerada por Kuenzer (2011), a mais refinada forma de exploração do trabalho pelo capital, ainda presente em

²² Por não ser o foco da pesquisa, essa nota de rodapé traz breve discussão sobre a mais valia. O trabalho humano produz mais do que consome, por exigência do modo de produção capitalista, ou seja, ele produz além da sua subsistência, este é o trabalho excedente, que renderá ao capitalista maior lucro. Para ampliar seu capital, portanto, o capitalista provoca jornadas de trabalho mais longas, utiliza instrumentos de trabalho mais intensos e produtivos (BRAVERMAN, 1977, p. 58). Nesse sentido, Marx (1996, p. 40) esclarece que “A taxa de mais-valia é determinada pela proporção em que a jornada se divide em trabalho necessário e mais-trabalho. [...] a revolta cada vez maior da classe operária obrigou o Estado a reduzir à força a jornada de trabalho e a ditar, inicialmente às fábricas propriamente ditas, uma jornada normal de trabalho, a partir desse instante, portanto, em que se impossibilitou de uma vez por todas a produção crescente de mais-valia mediante o prolongamento da jornada de trabalho, o capital lançou-se com força total e plena consciência à produção de mais-valia relativa por meio do desenvolvimento acelerado do sistema de máquinas”.

²³ Estratégia de racionalização no campo do trabalho, no fim do século XIX e início do XX, proposta por Taylor e Fayol, que possibilitou o surgimento da teoria geral de administração. Segundo KUENZER (2011, p. 30): “O taylorismo, pela institucionalização da heterogestão, constituiu-se em uma ainda mais refinada forma de exploração do trabalho pelo capital”.

parte significativa do sistema produtivo do Brasil – o trabalho tem como característica principal o caráter parcelar, repetitivo, assalariado e controlado externamente²⁴ por um superior a serviço do capital, visando o aumento da produtividade e a extração da mais valia, através da exploração dos trabalhadores (PARO, 2010).

O processo de trabalho supervisionado é condição para que o capitalista controle a porção variável da produção, que é a força de trabalho, apresentando-se como uma alienação progressiva, do processo e da força de trabalho. O processo de trabalho é dominado e modelado pelo regime de acumulação de capital, tornando-se essencial para os capitalistas, sua coordenação e controle através dos cargos de gerências²⁵ (BRAVERMAN, 1977).

As relações sociais que se estruturaram no processo produtivo, portanto, estão marcadas pelo

[...] antagonismo entre aqueles que executam o processo e os que se beneficiam dele, **os que administram e os que executam**, os que trazem à fábrica a sua força de trabalho e os que empreendem extrair dessa força de trabalho a vantagem máxima para o capitalista (BRAVERMAN, 1977, p. 69, grifo nosso).

Esse antagonismo gera a divisão do trabalho e segundo Marx (2007, p. 36), “surge efetivamente a partir do momento em que se opera uma divisão” entre o trabalho manual e o intelectual.

Importante destacar que a divisão do trabalho no modo capitalista de produção, princípio fundamental da organização industrial, não se assemelha a nenhuma distribuição de tarefas ocorridas nas sociedades pré-capitalistas. A divisão do trabalho na sociedade nasce da propensão para a troca e cresce limitada pela expansão da troca, do mercado (BRAVERMAN, 1977).

²⁴ Na mudança do regime de acumulação taylorista fordista para o toyotista, essas características básicas da relação capital/trabalho na sociedade capitalista foram mantidas, embora o modo de produção capitalista seja o mesmo, houve mudança na intensidade em algumas dessas características, mas não o fim delas.

²⁵ Funções de concepção e coordenação na indústria capitalista. Essas funções surgiram à medida que o capitalista consolidava seus poderes na sociedade e destruía as formações pré-capitalistas, adquirindo o poder irrestrito de determinar, inclusive, os modos técnicos de trabalho (BRAVERMAN, 1977, p. 62).

Para Marx (1996), a divisão social do trabalho²⁶ é uma característica humana, que se torna social quando é executado na sociedade e através dela.

Então, a divisão social do trabalho subdivide a sociedade, a divisão parcelada do trabalho subdivide o homem (BRAVERMAN, 1977). Para esta última, adota-se, portanto, o termo divisão técnica do trabalho, que se configura como a forma de organização do trabalho coletivo na qual se identificam a fragmentação dos processos; a separação entre concepção e execução; a padronização de tarefas distribuídas entre os diversos agentes, afastando-os do entendimento e controle do processo; a hierarquização de atividades com atribuição de diferentes valores à remuneração da força de trabalho.

Nos primórdios do capitalismo, segundo Gorz (1996), o empregado, técnico ou não, era uma espécie de representante do chefe, investido de uma parcela de autoridade e confiança, independente do seu grau de instrução; e o operário executava e produzia mercadorias. O empregado, portanto, possuía um trabalho menos pesado e com melhor remuneração e vantagem. Mas com o processo de proletarianização dos empregados, oriundo das mudanças do capitalismo moderno, que consiste em aproximar os empregados cada vez mais aos operários, logo os empregados de representantes, tornaram-se fabricantes de bens não materiais dotados de certo valor econômico.

A divisão do trabalho, nesse cenário, se tornou o coroamento do processo de proletarianização dos empregados, “[...] o capital tem cada vez menos necessidade de pessoas de confiança porque não precisa mais delegar sua autoridade e, sim, objetivar funções” (GORZ, 1996, p. 171), a exemplo do que ocorreu no taylorismo/fordismo. Entretanto, a resultante desse processo, além da divisão entre possuidores do capital e trabalhadores, foi a fragmentação dentro da própria classe trabalhadora, os operários e a subfragmentação entre os empregados.

Gorz (1996) continua explicando que no interior dessas funções há a verdadeira natureza do poder do capitalismo moderno nas fábricas, que divide os dirigentes e técnicos, meros executantes da vontade do capitalismo, no entanto “[...]”

²⁶ Karl Marx (1867) e Braverman (1977) utilizam esse termo para designar a especialização das atividades presentes em todas as sociedades complexas, independente dos produtos do trabalho circularem como mercadoria ou não, considera atividades necessárias para a reprodução da vida. Para aprofundamento buscar a Obra de Marx, O Capital (1867) e a de Braverman (1977), Trabalho capital monopolista: a degradação do trabalho no Século XX.

os técnicos possuem outro tipo de poder que chamaremos poder de integrar as incertezas nos processos de elaboração das decisões” (GORZ, 1996, p. 174), que consiste no processo de elaboração e síntese das informações oriundas das complexas decisões dos dirigentes. O poder efetivo, portanto, “[...] se exerce em grande medida onde se dá a integração das incertezas” (GORZ, 1996, p. 175). Mas o capitalismo não permite que esse poder seja exercido com autonomia e, para tanto, se serve das estratégias da pirâmide hierárquica e redução da importância das decisões individuais, controlando e padronizando processos, separando as pessoas e transformando as funções em papéis predeterminados.

Somente o capitalismo subdividiu sistematicamente e de forma generalizada, o trabalho dentro de cada ofício, tornando-o simples e divorciado do conhecimento e preparo especial. “Atrofiados pela divisão do trabalho, esses pobres-diabos têm tão pouco valor fora de seu velho círculo de atividade que só conseguem acesso a alguns poucos ramos inferiores de trabalho [...] saturados e sub-remunerados” (MARX, 1996, p. 72). Em concordância, Braverman (1977), acrescenta que essa lógica poderia se chamar lei geral da divisão do trabalho capitalista, que polariza aqueles cujo tempo é mais valioso e aqueles cujo tempo quase nada vale (BRAVERMAN, 1977, p. 80).

O trabalho, assim como sua divisão no modo de produção capitalista, é reduzido do rico “trabalho composto” ao empobrecido “trabalho simples”, “[...] em que simultaneamente também se afirma a dominação do *abstrato* sobre o *concreto* bem como a correspondente dominação do *valor de troca* sobre o *valor de uso*” (MÉSZÁROS, 2011, p. 414, grifo do autor).

Marx e Engels (1998), na Obra “Ideologia Alemã”, esclarecem que a divisão do trabalho possui estágios de desenvolvimento e estreita relação com diferentes formas da propriedade privada, e que cada novo estágio “determina igualmente as relações entre os indivíduos no que toca à matéria, aos instrumentos e aos produtos do trabalho” (MARX; ENGELS, 1998, p. 12).

Portanto, a cada novo estágio de desenvolvimento do capitalismo, do taylorismo/fordismo à acumulação flexível²⁷, a forma de organizar o trabalho sofre

²⁷ É um conceito utilizado por David Harvey para caracterizar uma série de práticas com o intuito de quebrar a rigidez do fordismo. A mudança tecnológica constante, a automação, a busca de novas linhas de produtos e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas onde o controle do

modificações, mas a divisão social e técnica do trabalho continua. No toyotismo, houve a intensificação das condições de exploração da força de trabalho, que resultou em, pelo menos, três grandes consequências para o mundo do trabalho: a desregulamentação dos direitos do trabalho, em todas as partes do mundo onde há produção industrial; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização do trabalho; e conversão do sindicalismo atuante, por um dócil e empresarial (ANTUNES, 2009).

Segundo esse mesmo autor, com relação aos instrumentos de trabalho, estes foram desenvolvidos, desde as primeiras maquinarias do processo de industrialização aos atuais softwares informacionais, que receberam a inteligência humana, convertendo o trabalho imaterial em trabalho intelectual abstrato, acentuando a transformação do trabalho vivo em trabalho morto.

Associando os dois aspectos apontados pelo autor, a fragmentação no interior da classe trabalhadora e uso da tecnologia, pode-se inferir que um possível resultado dessa combinação é a desmobilização e fragilização da classe trabalhadora, na medida em que há uma pulverização de interesses, intensificados pela morte do trabalho vivo, provocado pelo falseamento de que a tecnologia substituirá o trabalho humano, dificultando o controle social pela classe, facilitando a contenção social pelo Estado.

O ponto a ressaltar é que a divisão do trabalho no capitalismo, não é feita de forma deliberada entre os indivíduos, pelo contrário, é resultado natural²⁸, segundo Mészáros (2011), no quadro de globalização e competição internacional, que precisa de estruturas sociais capazes de impor aos indivíduos, em nível macro/internacional, uma divisão estrutural-hierárquica do trabalho e, não somente uma divisão técnica. “As estruturas fundamentais dessa divisão hierárquico-estrutural reforçada do trabalho são, naturalmente, as classes sociais competindo de maneira antagônica” (MÉSZÁROS, 2011, p. 247).

Essa divisão estrutural-hierárquica ocorre dentro de um mesmo fragmento de classe, dos trabalhadores da educação. As relações de trabalho entre as categorias

trabalho se dá mais facilmente, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passam, então, ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência (HARVEY, 2011).

²⁸ Esse termo natural foi utilizado pelo autor Mészáros (2011) para se referir à lógica intrínseca ao capital. Nesse sentido, considera natural não por ser aceita, mas por não poder ser diferente da realidade de um Estado capitalista.

profissionais de docentes e técnicos foram e são permeadas por um processo natural²⁹ de divisão do trabalho de forma hierarquizada, balizada pelo grau de aproximação à centralidade do ensino. Dito de outra forma, quanto mais próximo da atividade fim, que é o ensino, mais nobre é o trabalho, que se torna dividido, fragmentando a classe.

A divisão social do trabalho divide a sociedade entre possuidores, classe dominante e, os não detentores, classe dominada, dos meios de produção, que são os trabalhadores. Nesse contexto, o Estado atua ancorado em ideologias e estratégias de regulação (MÉSZÁROS, 2011).

Não se pode perder de vista que essas disputas entre classes e fragmentos de classe ocorrem mediadas pelo Estado. Por conseguinte, necessário discutir também a concepção de Estado e de Governo assumidas neste trabalho. O Estado é um conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação do governo; e o Governo, um conjunto de programas e projetos que parte da sociedade propõe para esta mesma como um todo, tornando-se “uma orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Para Poulantzas (2000), o Estado é um local de conflito de classes, onde o poder político é contestado, moldado pelas lutas na produção e no seio do Estado, defende que a divisão do trabalho não pode ser concebida somente como a “cisão entre os que trabalham com suas mãos e os que trabalham com sua cabeça: ela remete diretamente às relações político-ideológicas tais como ocorrem em determinadas relações de produção” (POULANTZAS, 2000, p. 52).

Abre-se um parêntese para conceituar o termo ideologia, empregado ao longo de todo texto desta pesquisa, em especial quando se trata da ideologia neoliberal, por essa razão, é útil conceituar nessa discussão ora empreendida. A ideologia não é neutra, só existe ideologia de classe. A ideologia dominante consiste especialmente num poder essencial da classe dominante. Essa ideologia invade os aparelhos de Estado, que têm por função elaborar, apregoar e reproduzir esta ideologia, contribuindo com a reprodução da divisão social do trabalho (POULANTZAS, 2000).

²⁹ Mais uma vez, o termo natural segue a compreensão do autor Mézáros (2011), mencionada na nota anterior.

Segundo ele, é no Estado capitalista que se evidencia a estreita relação entre “trabalho intelectual e dominação política, entre saber e poder” (POULANTZAS, 2000, p. 53), que se traduz na própria materialidade do Estado, de duas formas: na sua especialização-separação das massas, através dos seus aparelhos e agentes (exército, justiça), mantendo a imagem do trabalho intelectual, o Estado-sábio-locutor; e na sua relação Estado-massas, através das instituições de democracia representativa, como os partidos políticos e parlamento, dependem do mesmo mecanismo.

Este relacionamento do Estado com a divisão trabalho intelectual/trabalho manual, tal como está implicada nas relações de produção capitalistas, não é portanto senão um **primeiro passo para estabelecer a relação do Estado com as classes e a luta de classes** sob o capitalismo (POULANTZAS, 2000, p. 59, grifo nosso).

Assim, as transformações das relações de produção repercutem nas relações do Estado e, por sua vez, modifica substancialmente as relações de produção e a divisão do trabalho capitalista e, como visto na citação anterior, esse é o primeiro passo para a interferência do Estado nas classes e suas lutas. Em outras palavras, as relações políticas e ideológicas são materializadas e incorporadas, como práticas, nos aparelhos de Estado, que materializam e condensam as relações de classe. As classes sociais e a luta de classes fazem parte, portanto, das relações econômicas e políticas numa sociedade.

A relação entre as classes e o aparelho do Estado é fundamental, pois, não é a hierarquia que cria as classes, mas as classes sociais que produzem a configuração particular de poder no aparelho do Estado. Poulantzas (2000, p. 150, grifo do autor) explica que “[...] o Estado é o lugar de organização estratégica da classe dominante em sua relação com as classes dominadas. É um *lugar* e um *centro* de exercício do poder, mas que não possui poder próprio”. O poder, segundo ele, é a capacidade aplicada às classes sociais em conquistar seus interesses específicos.

Em síntese, a divisão técnica do trabalho surgiu da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, mas, entretanto, vai além dessa dicotomia, pois está pautada nas relações entre classes e dessas com o Estado. Essa relação de classes

e poder será aprofundada mais adiante, juntamente com o conceito de arena política.

O trabalho alienante e embrutecedor, da lógica capitalista, que nutre a divisão técnica, do trabalho manual e trabalho intelectual, também pode ser um princípio educativo e, por essa via, contribuir para a emancipação humana, conforme discutido a seguir.

3.2 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: DIMENSÃO EMANCIPADORA

O capitalismo, em busca da maximização da produtividade, fragmentou a forma de organizar o trabalho, discutido anteriormente, causando um empobrecimento do processo do trabalho e a conseqüente desqualificação do trabalhador.

Esse trabalho empobrecido pelo modo de produção capitalista é retroalimentado pela violação da essência do próprio homem, que tem incutida a ideia de que o “trabalhador só deve ter o suficiente para querer viver e só deve querer viver para ter” (MARX, 1996, p. 18).

Com o desenvolvimento das forças produtivas materiais, as relações sociais vigentes, baseadas na propriedade privada dos meios de produção, estabelecem-se independente da vontade dos homens e com a incorporação das tecnologias avançadas, o trabalho humano, manual e intelectual é transferido para as máquinas, consolidando a contradição entre as forças produtivas e as relações sociais.

Essa contradição está no fato de que as relações sociais, ao mesmo tempo que dificultam a generalização da produção, impedem também a universalização da escola igualitária para todos. Saviani (2003a) esclarece a contradição afirmando que o saber é um meio de produção e sua apropriação contraria a lógica capitalista, que permite ao trabalhador apenas a propriedade de sua própria força de trabalho; mas, por outro lado, os trabalhadores precisam de algum conhecimento para produzir. A forma de resolver esse impasse, segundo Saviani (2003a), foi através da expropriação do conhecimento através da fragmentação do trabalho, no taylorismo-fordismo, toyotismo, acumulação flexível e tantas outras estratégias, constantemente reeditadas, com o mesmo propósito de máxima extração da produtividade.

Nesse contexto, portanto, “a escola existe para distribuir desigualmente o saber, como resultado e condição da existência da divisão social e técnica do trabalho [...]” (KUENZER, 2001, p. 97) e como mantenedora dessa lógica do modo de produção capitalista. Ressurge a dimensão contraditória do capitalismo, no que tange o espaço escolar, que, embora mantenedor das desigualdades sociais, é uma possibilidade para a conscientização da necessidade de superação da realidade de divisão e desumanização do indivíduo e da classe dos trabalhadores.

Para Gramsci (1982), cada sociedade determina formas distintas de relacionar educação e trabalho, a partir do princípio educativo que sustenta a sua proposta pedagógica, como por exemplo, na “[...] velha escola, o estudo gramatical das línguas latina e grega, unido ao estudo das literaturas e histórias políticas respectivas, era um princípio educativo” (GRAMSCI, 1982, p. 133).

O conceito de princípio educativo possui como ponto de partida a relação entre educação e trabalho, que considera o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora, através do desenvolvimento das várias potencialidades do ser humano. O trabalho adquire o caráter de produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade (CIAVATTA, 2008).

O trabalho, portanto, além de garantir os meios de vida, ele também passa a compor instrumento, a partir de um princípio educativo que relaciona educação e trabalho, que contribui para o reconhecimento do trabalho alienado, explorado, degradante das condições humanas, e também, colabora no processo de mitigação das mazelas desse trabalho fragmentado e que reduz o trabalhador a um “acessório consciente de uma máquina parcial” (MARX, 1996, p. 37).

Nessa perspectiva do trabalho como princípio educativo, ele passa a ser visto na sua dimensão ontológica.

Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho – isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência –, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através desta atividade, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar do tempo (SAVIANI, 2003b, p. 133).

Nesse trecho, o autor aponta a dimensão ontológica da concepção de trabalho e evidencia a dimensão material, histórica e dialética dessa relação. A dialética se fez necessária, para compreender a possibilidade de o trabalho, embora alienante e embrutecedor, também poder ser educativo, humanizador e formador.

Essa perspectiva do trabalho embrutecedor e humanizador foi a tônica dos debates na educação brasileira no século XX, em meio ao dualismo educacional expresso na preparação dos filhos dos trabalhadores para as atividades simples e as elites com uma formação literária e científica, discussão aprofundada na seção 4 a seguir.

Debatedores, educadores e pesquisadores, em especial da EP, como exemplo, Demerval Saviani, Dante Moura, Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, entre outros, defendem, em linhas gerais, a união entre educação e trabalho produtivo, de forma que não limite, portanto, ao preparo do estudante para o mercado de trabalho.

Marx e Engels, numa perspectiva dialética, sistematizaram a ideia de que do trabalho nas relações capitalistas, por maior que fosse o embrutecimento por elas causado, pode-se extrair elementos para a formação/educação dos trabalhadores. Essa expectativa positiva, não se deve a um progresso do modo capitalista, nem tampouco de um ideal dos trabalhadores, trata-se da análise concreta das contradições sociais postas no e pelo trabalho no capitalismo (CIAVATTA, 2008).

Esses elementos, segundo Kuenzer (2011), estão nas relações concretas de produção, que vão ensinando o trabalhador “[...] a perceber sua condição de exploração e os modos de enfrentá-la” (KUENZER, 2011, p. 184). Dito de outra forma, mesmo em situação de executor de tarefas, o trabalhador se depara com questões concretas da sua prática, que o estimula a resolver, buscando e construindo explicações para sua própria ação, elaborando, dessa forma, os modos que permitam enfrentar ou escapar do controle do capital.

Para Gramsci, o desenvolvimento do real, na produção ou na escola, pressupõe autonomia, enriquecendo o processo educativo escolar, evoluído tecnicamente, coordenado com a produção, mas dela autônoma (MANACORDA, 2007). A escola deve, portanto, educar de modo que todo cidadão possa tornar-se dirigente, balizado pelos meios de produção, mas deles autônomos, ofertando um ensino e uma preparação ao trabalho que se aproxime da concepção de omnilateralidade.

Ou seja, que a escola ofereça “[...] cultura geral, humanística, formativa que harmonize precisamente o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual” (MANACORDA, 2007, p. 137), coerente com o conceito de omnilateralidade, que refere-se a “uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas, enfim” (SOUSA JUNIOR, 2008).

Essa concepção de omnilateralidade, incorporada à tradição marxista sob a denominação de politecnicidade, não foi detalhadamente discutida por Marx, mas sinalizada no conjunto de suas obras, na perspectiva de formação integral, baseada na relação instrução e trabalho, compreendendo que pela formação politécnica seria possível uma formação intelectual, (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012), assim, o propósito de Marx, era colocar nas mãos dos trabalhadores um instrumento de luta representado pela teoria (SAVIANI, 2003b).

Sobre politecnicidade, Saviani (2003b) postula que:

[...] o processo de trabalho desenvolva, em uma **unidade indissolúvel**, os **aspectos manuais e intelectuais**. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho. [...] **Politecnicidade** diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser **garantidos pela formação politécnica** [...] (SAVIANI, 2003b, p.138-140, grifo nosso).

O autor esclarece que a realidade humana é constituída pelo trabalho, e, por meio dele, é possível exercitar o mental e intelectual, que são indissolúveis, no qual esse exercício é possível pela formação politécnica. Esse “caráter de indissociabilidade entre educação do corpo, educação intelectual e educação tecnológica que Marx confere à problemática da formação humana de qualidade superior” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012, p. 6), foi apontado pelos autores Moura, Lima Filho e Silva (2012), que analisaram o conjunto das Obras de Marx e intensificaram a busca pela compreensão do pensamento deste, no campo da educação.

Com esse viés, a escola é para o trabalho e para a educação, consistindo numa visão que sinaliza o trabalho como fundamento do processo educativo. Nessa perspectiva, o trabalho não é introduzido na escola “como objeto de ensino, como método ou meio de aprendizagem mas como matéria de educação. [...] não só o trabalho se introduz na escola, mas também a escola no trabalho” (VIGOTSKY, 2010, p. 249).

A escola deve considerar o trabalho em suas dimensões ontológica e histórica, contemplando a compreensão dos significados econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes, implicando no princípio educativo, que está na base das proposições de Gramsci e compreende a dimensão ontológica do trabalho (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012).

O debate sobre o trabalho como princípio educativo, na educação brasileira, esteve associado à discussão sobre a politecnicidade e a análise de sua viabilidade social e política no país, silenciado nos anos 1990 e retomado nos anos 2000, com o Decreto nº 5.154/2004³⁰. O referido Decreto apresentava a alternativa de formação integrada entre a formação geral e a educação profissional, técnica e tecnológica de nível médio (MOURA, 2010b). Debate mais aprofundado posteriormente.

Com essa possibilidade, o Ensino Médio Integrado (EMI) adota a perspectiva do trabalho como princípio educativo, na sua dimensão histórica, por considerar as diversas formas e significados que o trabalho vem assumindo nas sociedades humanas, em especial, no atual sistema capitalista; na dimensão econômica, por relacionar capital e força de trabalho; e na dimensão social, por perceber a importância da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo (MOURA, 2010b).

Considerando que, segundo Kuenzer (2001), o 2º grau³¹,

[...] constitui-se em **fase transitória de maior relevância para a formação da autodisciplina intelectual e da autonomia moral**, valores fundamentais ao humanismo e base necessária à especialização posterior, tanto na universidade quanto no processo produtivo. Nesta fase, portanto, a orientação quase dogmática da fase anterior, em que predominava a aquisição dos instrumentos teórico/metodológicos básicos, deve ser substituída por um trabalho criador, predominantemente autônomo e

³⁰ A conjuntura do referido Decreto, está descrita na seção 4, especificamente na subseção 4.2.

³¹ O 2º grau, atualmente, refere-se ao Ensino Médio, última fase da educação básica.

independente, que se desenvolverá em bibliotecas e laboratórios [...] (KUENZER, 2001, p. 127, grifo nosso).

Na citação, a autora afirma que o Ensino Médio é uma fase transitória e de relevância para a formação do estudante/cidadão e, que nessa etapa o trabalho como princípio educativo fica mais evidente pela vinculação ao chamado trabalho produtivo. No entanto, juntamente com outros autores, como exemplo, Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Dante Moura e Marise Ramos, que discutem o conceito de trabalho como princípio educativo, não o circunscrevem ao EM.

Portanto, cabe a ressalva de que o trabalho como princípio educativo não é conteúdo privilegiado apenas do Ensino Médio, ele deve ser objeto desde a Educação Infantil. Marx, na Obra Manifesto Comunista (1848), defende que a combinação da educação com o trabalho produtivo, desde uma tenra idade, é um poderoso meio de transformação da sociedade.

Considerando o objeto de pesquisa em questão – o trabalho educativo do técnico-administrativo – e a possibilidade dessa categoria de trabalhadores contribuir com a formação de jovens do Ensino Médio, torna-se conveniente abordar o trabalho compreendendo-o como um aspecto próximo e inerente a essa etapa da vida do estudante, necessário à humanidade, meio pelo qual a sociedade moderna se organiza, enfatizando na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Dito de outra forma, a importância da categoria trabalho no EM “[...] deve ser compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, como um meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo” (RAMOS, 2012, p. 125).

Desta feita, o trabalho é fundante da base unitária do ensino médio integrado, por contribuir com a ação educativa de forma dialógica. Aliás, segundo Paro (2003, p. 108), “a educação só pode dar-se mediante o processo pedagógico, necessariamente dialógico, não dominador, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando”.

A escola deve eleger o mundo do trabalho como ponto de partida para sua proposta pedagógica, não com o objetivo, sobretudo, de formação de técnicos, mas

de pessoas capazes de compreender a realidade e que possam também atuar como profissionais (RAMOS, 2012); (KUENZER, 2011).

Depreende-se que numa escola que se propõe a oferecer um ensino médio integrado, uma formação humana integral, o trabalho de todos educadores na escola precisa preceder de um princípio educativo, que deverá ser norteador do trabalho de todos da escola e pautar as decisões sobre seus objetivos educativos e seu funcionamento, nas necessidades do modelo de sociedade vigente, com a perspectiva de superação e transformação da realidade construída historicamente.

4 O TRABALHO DO TÉCNICO E AS INTERFERÊNCIAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NAS DIFERENTES ARENAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta seção, objetiva-se verificar historicamente a organização, atribuições e o espaço escolar ocupado pela categoria do técnico-administrativo na EP, bem como, os interesses antagônicos nos espaços de arena política escolar.

Para tanto, apresenta-se a análise de documentos Legais da EP que tratam do trabalho dos técnico-administrativos³² em diálogo com a dinâmica histórica do processo de alargamento de sua atuação e reconhecimento do seu trabalho.

4.1 HISTÓRICO DO TRABALHO DO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO: ASPECTOS SOCIOPOLÍTICOS

A EP no Brasil possui histórico complexo de fragmentação e subordinação aos objetivos imediatos e restritos do mercado de trabalho, apresentando-se de forma dual nos aspectos estruturais e na sua forma de organização (MOURA, 2013).

A EP possui contingências múltiplas e alguns dos fatores que a determinam têm sido objeto de leis, decretos, portarias, resoluções, enfim, farta legislação que sinaliza para programas, projetos e ações que resultam em políticas voltadas para atender as novas demandas de uma sociedade marcada pela divisão estrutural, mas que está em busca da ampliação dos direitos, refletindo claramente nas políticas públicas e na demanda por novos ofícios e profissões.

as profissões surgem, por um lado, das preocupações com a satisfação das **necessidades** advindas com a transformação dos processos produtivos e, por outro, da crescente **complexidade e diversificação das funções** de comando, de controle, de defesa e de preservação social, nas diferentes formações sociais (MANFREDI, 2002, p. 39, grifo nosso).

Para compreender o surgimento e atuação do trabalhador técnico-administrativo, conforme mencionado na citação acima, é oportuno discutir seu aspecto fundante, que são as transformações nos processos produtivos da

³² Conforme já mencionado na seção 2, o objeto desta pesquisa refere-se ao trabalhador técnico-administrativo, contudo, esse termo não está presente no histórico de todos os documentos legais analisados. Tratou-se de forma análoga de reconhecer como técnico-administrativo, portanto, todos aqueles que estão fora da sala de aula, também chamados de não-docentes.

economia brasileira, e nesse caso, em diálogo com as políticas públicas que permeiam a EP, a partir de marcos históricos e legais. Então, para compreender o trabalho do técnico-administrativo, é necessário breve retomada histórica da escolarização brasileira, anterior ao recorte temporal desta pesquisa (2005-2015).

Com a formação do Estado Nacional, constituiu-se o aparelho escolar brasileiro, a partir da metade do século XIX, que embora seja um marco sistemático das iniciativas estatais de escolarização, não pode ser considerada a primeira forma de ensino (MANFREDI, 2002). No Brasil colônia, escravocrata, já havia prática educativa informal, com núcleos de formação profissional voltado para o ensino do trabalho artesanal e de catequização de ordem religiosa.

Nesse período colonial, segundo Monlevade (2009, p. 340), existiam colégios Jesuítas e, diverso do que se pensa, o trabalho de catequese e educação “era muito mais complexo que a tarefa de ensinar e distribuir sacramentos”. Como os colégios eram internatos, existiam outros espaços com funções não-docentes; cozinha, refeitório, horta e outros, portanto não haviam só sacerdotes professores, mas “coadjutores”³³, aos quais cabia o cuidado com a infraestrutura material dos colégios e o trabalho educativo mais amplo.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, o sistema ruiu e o professor foi substituído pelos sacerdotes diocesanos, outras congregações e docentes leigos, e os coadjutores foram substituídos pelos escravos em tarefas menos qualificadas (MONLEVADE, 2009).

A maneira de escolarização, desde então, apresentava a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. O Estado procurava desenvolver um tipo de ensino com objetivo de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: artífices para as oficinas, fábricas e arsenais, que se moldou às peculiaridades e exigências dos modos de produção de cada momento histórico (MANFREDI, 2002).

Nesse contexto, do final do século XIX e, especialmente, no início do século XX, a educação escolar assume a configuração que perdura no atual século XXI, com instrução obrigatória, afastando-se da vocação religiosa e se moldando às

³³ Termo utilizado pelo autor Monlevade (2009), como referência às suas pesquisas históricas, em menção aos trabalhadores que atuavam fora da sala de aula.

exigências do modelo econômico vigente, sendo objeto de normas explícitas através de documentos legais (TARDIF; LEVASSEUR, 2013).

Em meio ao desenvolvimento industrial capitalista, a necessidade de preparação de operários para o exercício profissional e as manifestações populares de contestação social e política, no início do século XX, o governo do presidente Nilo Peçanha, emitiu em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566.

Esse Decreto criou em cada Capital brasileira uma escola de aprendizes artífices, com a finalidade de oferecer o ensino de ofícios compatíveis às necessidades industriais de cada Estado, sob a justificativa de que com o aumento da população nas cidades era necessário habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com preparo técnico e intelectual, afastando-os da ociosidade ignorante, tornando-os cidadãos úteis à Nação. Entretanto, em seu artigo 2º é explicitada a proposta de ministrar “[...] o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretenderem aprender um officio, havendo para isso até o numero de cinco officinas de trabalho manual ou mecanico [...]” (BRASIL, 1909). Esse trecho clarifica a perspectiva dual da EP, que propõe oferecer aos jovens pobres, conhecimentos técnicos para um trabalho manual e mecânico, visando atender o processo de industrialização que exigia trabalhadores úteis.

Com essa demanda há necessidade de novos ofícios no contexto escolar, foco desta pesquisa. O Decreto nº 7.566 determinava que cada escola deveria ter um “director, um escripturario, tantos mestres de officinas quantos sejam necessários e um porteiro continuo” (BRASIL, 1909, p. 4). No artigo 17, é mencionado outro profissional – o inspetor agrícola. Os cargos apontados no Decreto constam na Figura 3.

Figura 3 – Quadro cargos e atribuições – Decreto nº 7.566/1909

| CARGOS | ATRIBUIÇÕES | VENCIMENTOS |
|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Diretor Artigo 4º e 10, §2º | Dar balanço na receita e despesa das oficinas e recolher saldo à Caixa Econômica, repartindo em 15 cotas. Formular os programas para os cursos, de acordo com os mestres de oficinas e submetidos ao ministro. Compor a comissão julgadora para exposição de artefatos (Artigo 13) | Nomeado por Decreto 4:800\$ anuais |
| Escriturário Artigo 4º | --- | Nomeados por Portaria do Ministro 3:000\$ anuais |
| Mestres de | Ministrar o ensino prático e conhecimentos técnicos | Contratados 4 anos |

| | | |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| oficinas Artigo 4º | (Artigo 2º) Compor a comissão julgadora para exposição de artefatos (Artigo 13) Participar da formulação dos programas dos cursos (Artigo 15) | 200\$ mensais + 4 quotas |
| Porteiro-contínuo Artigo 4º | --- | Nomeados por Portaria do Ministro 1:800\$ anuais |
| Inspetores agrícolas Artigo 17 | Fiscalizar as escolas de aprendizes artífices custeadas ou subvencionadas pela União, dentro dos respectivos distritos. Compor a comissão julgadora para exposição de artefatos (Artigo 13) | --- |

Fonte: Elaboração própria (2016), a partir da análise do Decreto nº 7.566/1909

O que se pode inferir, a partir das atribuições descritas, é que as atividades laborais do Diretor e do Inspetor são, em sua maioria, burocráticas, de controle e aparentemente desenvolvidas fora da sala de aula, podendo-se presumir que são desenvolvidas por não-docentes, e os docentes seriam os mestres de oficinas.

Essa forma de organização escolar e de “concepção de trabalho vão sendo gestadas pelo e no próprio interior do processo de trabalho capitalista, fragmentado e heterogerido” (KUENZER, 2011, p. 15). O capitalismo, explica Gramsci, introduziu essa forma de organização pelo taylorismo, coerente com os interesses hegemônicos, que traz o controle, através do conceito de gerência, para impor ao trabalhador a maneira como o trabalho deve ser executado. Dessa forma, “o trabalhador que vende sua força de trabalho, se transforma em fator de produção, perdendo, junto com o controle do processo e do produto do trabalho, o controle sobre si mesmo”³⁴ (KUENZER, 2011, p. 12).

Nessa forma de organização, o trabalho é fragmentado e surge no modo de produção capitalista, como uma estratégia de dominação do capital sobre o trabalho. A divisão hierarquiza o trabalho coletivo, determina as relações específicas de trabalho, implicando na educação do trabalhador, que reproduz as relações de poder do capital sobre o trabalho, e essas relações tornam-se mais claras a partir da análise do modo de produção e das suas formas de organização (PARO, 2010).

A divisão do trabalho, nesse modo de produção, hierarquiza as funções,

³⁴ Essa separação do trabalhador de seu próprio fazer é o que Marx chamou de *alienação* (ou *estranhamento*, dependendo da interpretação do tradutor do original alemão). O conceito veio a ser desenvolvido posteriormente por autores marxistas. (MÉSZÁROS, 2011); (ANTUNES, 2009).

numa pirâmide onde a base são as atividades de execução. Nesse sentido, coerente ao conteúdo apresentado na Figura 3, e, segundo Kuenzer (2011), as funções de execução exigem níveis mais baixos de escolaridade, treinamento e experiência, repercutindo em menores salários e participação nas decisões. Quanto mais as atividades se aproximam do topo, crescem as necessidades de domínio de conteúdo e, conseqüentemente, o poder de decisão e remuneração.

Ainda sobre a Figura 3. Essa forma de organização escolar, também é reflexo, como já mencionado, das necessidades e interesses econômicos, para além do controle, mas também, como estratégia de contenção social. Adotando a discussão de Paro (2010), que diz

nas sociedades de classes, em que o poder está confinado nas mãos de uma minoria, a administração tem servido historicamente como um instrumento nas mãos da classe dominante para manter o *status quo* e perpetuar ou prolongar ao máximo o seu domínio (PARO, 2010, p. 48).

Compreende-se que a contenção social é a forma que as classes dominantes encontraram para assegurar a manutenção da submissão do trabalhador. Nesse caso, através da manipulação dos processos produtivos e divisão do trabalho, para sua alienação e perda do controle sobre si mesmo.

Nesse contexto de industrialização capitalista, problemas de ordem pública evidenciaram-se e a escola, portanto, se tornou espaço de controle disciplinar, moralização para imposição de nova ética de trabalho capitalista, inculcando valores de obediência, empenho e disciplina; úteis ao sistema produtivo (TARDIF; LEVASSEUR, 2013, p. 60).

Retomando as Escolas de Aprendizes Artífices, um novo regulamento entrou em vigor ampliando alguns pontos da legislação anterior, através do Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911.

Com relação ao quadro de empregados, o Decreto nº 9.070/1911 – no artigo 10º, para além do diretor e escriturário, existe “[...] um professor ou professora do curso primário, um de desenho, um mestre para cada officina, um porteiro-continuo e dous serventes” (BRASIL, 1911), e ainda, descreve as atribuições da maioria deles e sua remuneração.

As atribuições descritas visam o atendimento às exigências administrativas,

controle e manutenção da ordem, afastadas da intenção de educar. Com relação ao vencimento, de maneira geral, o Decreto nº 9.070/1911 aponta uma diminuição à medida que as atribuições se tornam periféricas ao ensino, reforçando a ideia de maior valorização aos profissionais docentes.

Pelo próprio termo “adjunto” de professor e pelo que consta no artigo 38 do referido Decreto nº 9.070/1911: “Em suas faltas ou impedimentos, o director da escola será, substituído pelo escripturario, o professor pelo adjunto e o mestre de officina pelo ajudante” (BRASIL, 1911), parece haver um reconhecimento da importância do Adjunto no caso de ausência do professor, entretanto a remuneração percebida por este, é inferior ao de professor e equivalente ao porteiro-contínuo. Já professores e mestres percebem a mesma remuneração.

Considerando ainda o profissional “adjunto”, é possível a seguinte leitura: se ele substitui o professor somente na ausência deste; o seu papel educativo é secundarizado; aspecto que reforça a concepção de que só se ensina na sala de aula e, na condição de docente. Nas atribuições do adjunto, fica clara a subalternidade ao professor e a ausência de autonomia.

Em suma, a ênfase desse Decreto nº 9.070/1911 é em um modelo autoritário, de controle disciplinar sistemático, pautado na lógica de organização taylorista, apontada anteriormente. Para assegurar a imposição e manutenção dos preceitos da moral, do disciplinamento e da ordem, dentro e fora da sala de aula, surge, progressivamente, a necessidade de contratar profissionais que fizessem esse controle disciplinar/corporal dos alunos nos outros espaços escolares (TARDIF; LEVASSEUR, 2013).

A I Guerra Mundial alterou o cenário econômico, dificultando as importações, forçando o Brasil a investir na industrialização nacional, nos grandes centros urbanos, produzindo gêneros de 1ª necessidade. Em efeito cadeia, surgiu a necessidade de mais operários, mais oferta de educação profissional, melhoria dos métodos de aprendizagem e preparação de professores, mestres e contramestres.

O cenário aponta um novo marco legal para o ensino profissional no Brasil, o Decreto nº 13.064 de 12 de junho de 1918, pioneiro em atender para a forma de ingresso de diretores e professores nas escolas.

Nesse Decreto nº 13.064/1918, o artigo 10 apresenta um quadro de empregados semelhante ao Decreto nº 9.070, alterando a nomenclatura da função

de porteiro, que deixa de ser contínuo e passa a ser “porteiro almoxarife” (BRASIL, 1918).

A exemplo desse profissional, o porteiro almoxarife, surgem novas funções para atender novas exigências, que segundo Ciavatta e Silveira (2010),

À medida que a escola adquire a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, ela assume, também, as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal e afetiva (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010, p. 46).

O fato é que, essas atribuições dos trabalhadores que atuam fora da sala de aula, continuam periféricas ao ensino, e se mostram, principalmente, com a finalidade de assegurar a ordem.

Com relação à atribuição do adjunto, permanece semelhante ao Decreto nº 13.064/1918, aspecto que evidencia a periferia do seu trabalho em relação à prática docente, pois, embora ele substitua o professor, não está prevista sua participação na formulação dos programas dos cursos e oficinas.

No que diz respeito à forma de ingresso, os artigos 18 a 20 desse mesmo Decreto nº 13.064/1918, definem para os cargos de diretor (concurso com comprovação de idoneidade moral e técnica) e para professor, adjunto, mestres e contramestres de oficinas (concurso mediante prova prática). A forma de ingresso dos demais trabalhadores não-docentes não é descrita. Esse fato reitera a marginalização dos não-docentes, uma vez que a ausência de requisito para ingresso, supõe que poderia exercer o cargo pessoa sem a devida qualificação, formação e/ou experiência.

Na sequência, outros documentos legais sucederam, com maior detalhamento sobre a forma de ingresso dos funcionários, através de concurso, e sobre as atribuições de cada cargo. Além desses aspectos, a “Consolidação dos dispositivos concernentes às escolas de Aprendizes Artífices” publicada no Diário Oficial, em **dezembro** de 1926, traz outros aspectos que ajudam a compreender a realidade do profissional não-docente do século XXI.

A Consolidação determina o período de gozo de férias, e que o mestre e contramestre deveriam permanecer nas escolas de aprendizes para limpeza das

máquinas; utiliza um novo termo “pessoal técnico e administrativo”, como também, faz menção aos “não-docentes” (BRASIL, 1926).

Fica explícita a distinção entre professores e seus adjuntos e mestres e seus “contra-mestres”, pois as aulas do curso primário e de desenho – eram de responsabilidade do professor normalista e especialista; enquanto que as oficinas eram do mestre oriundos de setores produtivos, com experiência prática.

Era exigido de professores e mestres aspectos como: pontualidade, manutenção da disciplina e da moral, controle da presença e nota dos alunos; e aos mestres cabiam ainda ensinar a arte ou ofício a seu cargo em todos os seus detalhes, de modo que os aprendizes fiquem habilitados a executá-los não só na oficina como fora dela (BRASIL, 1926). Percebe-se que a divisão do trabalho educativo se dava de forma dual: a parte teórica, referente à formação de nível primário e curso de desenho era ministrada pelo professor; e a parte prática referente aos trabalhos nas oficinas era o contramestre.

Retomando o cenário econômico brasileiro, agora no período pós I Guerra Mundial, que ocorreu entre 1914-1918. As reformas do ensino ganharam relevo, com objetivo de erradicar o analfabetismo que contrariava as ideias hegemônicas de desenvolvimento da época. A crença era de que a ampla escolarização seria uma força propulsora da sociedade tornando-se objeto de políticas de Estado, mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho simples para os “desvalidos da sorte”. Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, no cenário da II Guerra Mundial, que mais uma vez fortaleceu a indústria brasileira, definindo o tipo de educação coerente com ela (indústria) (MOURA, 2010a). A educação nacional, portanto, foi organizada por Leis orgânicas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006).

Essas leis, um conjunto de Decretos (nº 4.233/1942; nº 4.073/1942; nº 6.141/1943; nº 8.529/1946; nº 8.530/1946; nº 9.613/1946), são um marco legal histórico nas políticas públicas da EP, que regulamentaram o ensino industrial, secundário, comercial e normal, que sem diálogos entre si, acentuavam a dualidade do ensino (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006).

Vale registrar que o Decreto nº 4.048/1942, que também integra o mesmo conjunto de Decretos, que ficaram conhecidos como Leis Orgânicas ou Reforma Capanema, em alusão ao então ministro da educação Gustavo Capanema, no

Governo do presidente Getúlio Vargas, se constitui em mais um marco na EP, pois criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que ao longo das décadas seguintes deu origem ao “Sistema S”³⁵ (MOURA, 2010a).

Das atribuições descritas no conjunto das Leis Orgânicas, ressaltam-se algumas especificidades: o serviço de orientação educacional é desenvolvido pelo corpo docente, capacitado em cursos de aperfeiçoamento, inclusive, sendo assegurado a este, bolsas de estudo para viagem no estrangeiro, conforme previsto nos artigos 54 e 56 do Decreto nº 4.073/1942. Em contraponto, o artigo 78 do Decreto nº 4.244/1942 menciona que aos setores administrativos será dada a eficiência necessária para cumprimento dos serviços escolares. Fica clarividente a preocupação que o trabalho do não-docente seja eficiente, mas sem assegurar a devida capacitação para tal.

Em continuidade ao histórico. Mesmo com o fim da Segunda Guerra Mundial (1945) e o retorno à dependência às economias hegemônicas, o Estado continuou em processo desenvolvimentista-populista³⁶, mas enfrentando no cenário educacional, conflitos de interesses entre os setores populares e populistas que pleiteavam: “extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário); e equivalência entre ensino médio propedêutico e profissionalizante, com possibilidade de transferência de um para outro” (MOURA, 2010a, p. 66), e a classe hegemônica defendia que a oferta de educação fosse privada.

Em 1950, entra em vigor as Leis de equivalência entre o ensino secundário e técnico, que possibilitavam “os concluintes do colegial técnico se candidatar a qualquer curso de nível superior” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p.35), entretanto dependia “da aprovação dos candidatos, mediante exame das disciplinas

³⁵ Integram o “Sistema S”: SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); Sesi (Serviço Social da Indústria); SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial); SESC (Serviço Social do Comércio); SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes); SEST (Serviço Social dos Transportes); SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural); SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo); e SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas).

³⁶ O chamado Estado Populista passa a ser a expressão de uma ampla aliança de classes, composta pela burguesia industrial nascente, das camadas médias burocráticas e dos setores do proletariado urbano, além das oligarquias rurais não ligadas à exportação. A criação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico simboliza o papel do Estado Nacional Desenvolvimentista, através dos grandes investimentos estratégicos, estruturando as bases para a industrialização do País. Em suma, o presidente Getúlio Vargas se colocava entre a abertura econômica defendida pelos setores desenvolvimentistas e as crescentes demandas sociais das classes trabalhadoras. (GERMANO, 2005).

que bastem para completar o curso ginásial”, conforme previsto no artigo 1º, parágrafo único da Lei nº 1.821/1953 (BRASIL, 1953).

Ainda na década de 50, a Lei nº 3.552/1959, retomando o objeto da pesquisa, que dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino, menciona, no seu artigo 10, que “Além de pessoal docente idôneo, os estabelecimentos devem sempre contar com biblioteca, laboratórios, oficinas, gabinetes e salas-ambientes, aparelhados para um ensino eficiente e prático” (BRASIL, 1959). Subtende-se que para esses espaços devem ter sido contratados trabalhadores técnicos e, talvez, portanto, deve ter ingressado profissionais específicos, o bibliotecário, por exemplo.

As Leis de equivalência, já mencionadas, estiveram na origem das lutas políticas em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que progressivamente encaminharam-se para a equivalência plena, que somente ocorreu com a LDB nº 4.024/1961, entre cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames de conhecimento, ou seja, permitia “tanto aos estudantes provenientes do colegial como os do ensino profissional poderiam dar continuidade de estudos no ensino superior (MOURA, 2010a, p. 66).

Essa LDB, nos artigos 52, 62 a 65, traz ampliação da possibilidade de atuação dos técnicos. O serviço de orientação educacional é mantido, agora sob a responsabilidade de um não-docente. Ela também prevê a formação do magistério para o ensino primário e médio, para professores, orientadores, supervisores e administradores escolares. E determina que os orientadores devam ser licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais. Essa mudança revela a abertura e ampliação de um espaço educativo para atuação de um não docente; e com a exigência de uma formação específica, cria critérios antes inexistentes.

No Artigo 59, a LDB defende que na formação do orientador de educação eles tenham acesso a cursos especiais. Esse aspecto não alterou muito a realidade dos técnicos no espaço escolar, pois continua sem ter assegurado cursos de capacitação na instituição de ensino, em contraponto estão os docentes, que têm assegurados, conforme Artigo 93 desta Lei, cursos de aperfeiçoamento e incentivo à pesquisa e participação em eventos.

Outro aspecto desta Lei, relacionado ao objeto pesquisado, é o reconhecimento e inserção de outros profissionais, de acordo com o artigo 90, que

traz de forma explícita a necessidade de cada instituição de ensino oferecer “serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos” (BRASIL, 1961). Mas também traz no seu bojo, uma possível subsunção dos técnicos aos docentes, afirmando que esses serviços devem ser desenvolvidos “sob a orientação dos respectivos diretores” que são docentes (BRASIL, 1961). Pode ser considerada a subsunção se observado que esses serviços exigem um conhecimento técnico específico e, portanto, precedem da orientação de diretores, aspecto que parece revelar tímida autonomia atribuída aos profissionais técnicos.

Afirma-se que o diretor é docente, de acordo com o artigo 76: “Os diretores serão nomeados pelo Presidente da República dentre os professores catedráticos efetivos em exercício [...]” (BRASIL, 1961). A propósito, em todos os documentos analisados nesta pesquisa, desde 1909 até então, pode-se inferir que o diretor era docente.

Notadamente, a partir de 1964, período em que militares assumem o governo, a formação profissional passa a assumir um importante papel para responder às necessidades da produção capitalista no contexto do novo projeto de nação oriundo daquele governo, essa é a flexibilização utilizada para incutir sua ideologia. Ainda no regime militar, é promulgada a Lei nº 5.692/1971, que instituiu a profissionalização compulsória, para escolas públicas e privadas de ensino secundário, com o duplo propósito: de atender à demanda do mercado, por técnicos de nível médio e o de conter a pressão das classes populares por acesso ao ensino superior. O quadro histórico desta Lei traz a conjuntura econômica e política de um clima de repressão do Estado e euforia em decorrência do crescimento econômico, que necessitava de uma política educacional que suprisse a carência das classes populares no acesso à cultura letrada. O governo, embora autoritário, tinha o apoio popular e desejava manter-se assim (GERMANO, 2005). A Lei revelou-se como uma continuidade da dualidade do ensino, na medida em que as escolas públicas assumiram o caráter compulsório e as privadas não (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006). As escolas privadas descartaram a reforma, com raras exceções, em virtude do elevado custo (GERMANO, 2005).

Em suma, a política educacional do Estado Militar no que tange às relações entre educação e trabalho no ensino médio, tinha o interesse utilitarista, vinculado à

teoria do capital humano³⁷, de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e ocupacional, subordinando educação e produção, para preparar mão de obra para o mercado de trabalho. A real intenção do governo, através dessa Lei nº 5.692/1971, era trazer o caráter terminal ao ensino médio, fazendo com que os alunos saíssem da escola e ingressassem logo cedo no mercado. Isso diminuiria a demanda para o ensino superior, abreviaria a escolarização dos mais pobres e com isso a diminuição dos custos com o sistema escolar. Tudo isso resguardado pelo discurso de uma suposta igualdade de oportunidades (GERMANO, 2005).

Essa situação da EP atendendo interesse utilitarista, com o passar dos anos, atuou na extinção da profissionalização obrigatória no 2º grau, através da Lei nº 7.044/1982, que repunha a antiga distinção entre a formação geral e o ensino de caráter profissionalizante (MANFREDI, 2002).

Na década de 90 do Século XX, estiveram em disputa vários projetos societários e de reestruturação do ensino médio e profissional, e, nesse interstício, a Lei nº 8.948/1994 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica.

A LDB vigente entra em vigor através da Lei nº 9.394/1996, que sofre inúmeras e sucessivas alterações. Nesta prevalece a lógica do mercado, e, portanto, a dualidade do ensino que, embora, possibilite aos que cursavam o ensino técnico ingressarem no ensino superior, os conteúdos da formação, privava o aluno do ensino técnico uma formação básica plena que predominava nos cursos propedêuticos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006).

A partir da análise³⁸ da LDB nº 9.394/1996 e retomando o interesse histórico desta pesquisa, destacam-se dois aspectos: **a)** no artigo 13 o texto define claramente a incumbência dos docentes (elaborar proposta pedagógica, cumprir plano de trabalho, ministrar aula); em contraponto, não há incumbência alguma definida para os profissionais técnicos; **b)** no título VI (Dos Profissionais da

³⁷ Conceito desenvolvido a partir da década de 60 por economistas liberais, que buscavam relacionar educação e desenvolvimento econômico à distribuição de renda, sem questionar as relações de produção capitalistas. Para aprofundar o assunto sugere-se a obra *O Capital Humano: investimento em educação e pesquisa* de Schultz (1973).

³⁸ Oportuno esclarecer que a análise da referida Lei nº 9.394/1996 considerou o texto vigente (em 2015, durante a pesquisa) já com suas alterações. Não era propósito da pesquisa, avaliar pontualmente cada uma das referidas alterações.

Educação), no artigo 61, o texto utiliza pela primeira vez³⁹ o termo “profissionais da educação” para referir-se aos:

I – **professores** habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

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; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – **trabalhadores em educação**, portadores de **diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim**. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Nesse trecho da LDB nº 9.394/1996, com alterações dadas pela Lei nº 12.014/2009, que discrimina as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação (incisos II e III), empregou-se o termo trabalhadores em educação. No texto original de 1996, a Lei nº 9.394/1996 mencionava os profissionais mais não discriminava a quem se referia.

A inserção da redação dada pela Lei nº 12.014/2009, é um avanço no reconhecimento do técnico-administrativo, contudo a alteração aparece de forma falseada, legitimando a impressão de contemplar todos aqueles que lidam com a educação no ambiente escolar, no entanto, reconhece como tal, apenas professores e portadores de diploma, técnico ou superior, em curso na área de pedagogia ou afim (vide o trecho transcrito acima).

A exemplo de todo histórico ora apresentado, a LDB vigente, possui um texto minimalista e ambíguo, não reconhecendo os demais “trabalhadores” da educação, que não, necessariamente, fazem uso de conteúdos pedagógicos, mas promovem intervenções, de acordo com suas áreas de formação, cargos e funções que ocupam, e que, em alguma medida, educam⁴⁰.

Depreende-se ainda do referido trecho, que o fato da Lei requerer do profissional uma formação, pode ser considerado uma questão central para a construção identitária dos trabalhadores, em especial dos técnicos, porém não é

³⁹ Primeira vez, sendo considerados apenas os documentos analisados e discutidos nessa pesquisa histórica.

⁴⁰ Essa forma de educar está pautada na concepção de educação como ação humanizadora, através do desenvolvimento das várias potencialidades do ser humano. Essa discussão será mais aprofundada na seção seguinte.

suficiente. Nesse espaço da Lei, se abre a possibilidade de discutir valorização profissional, formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho, oferecendo lentes que ampliam e oportunizam outras conquistas dentro dessas temáticas.

Essas análises transcendem ao dito na “letra da Lei”, e está pautada na concepção de Germano (2005, p. 168), quando diz que “a análise da política educacional, no entanto, não deve se restringir [...] ao estudo das intenções manifestas. Portanto, é preciso levar em conta a realidade concreta em suas múltiplas dimensões”. A totalidade concreta, na concepção dialética, concebe o real como um todo estruturado que se desenvolve e se cria (KOSIK, 1976), por essa razão, nessa pesquisa, o trabalho educativo do técnico administrativo foi investigado, inclusive na empiria, a partir das intenções manifestas ou não, que se estruturam e estão sendo constantemente recriadas em cada contexto escolar.

Por essa razão, é possível inferir que as alterações ocorridas na LDB, apontam na perspectiva de um avanço paulatino, em prol do fortalecimento e reconhecimento de que aqueles que estão na educação fazem parte de uma única classe – a dos trabalhadores.

Em continuidade à retomada histórica, a partir da análise de dispositivos legais, analisou-se o Decreto nº 2.208/1997, que estabelece as bases da reforma da Educação Profissional, onde o governo federal consegue separar o ensino médio da educação profissional, que passa a ser oferecida na forma concomitante ou subsequente, aspecto que fortalece a dualidade do ensino na medida em que não permite a integração dos conhecimentos gerais e técnicos.

Esse contexto em questão, do final da década de 1990, foi marcado pela perplexidade e descrença entre usuários do sistema público educacional; estudiosos, pesquisadores e trabalhadores da educação. A orientação neoliberal assumida pela gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) se caracterizou por políticas educacionais que produziram efeitos graves na educação brasileira em todos os níveis. Embora o governo, em seus discursos, reconhecesse a importância da educação, o que se observou foi a desresponsabilização do Estado, com redução dos investimentos na área e atendimento prioritário à iniciativa privada e organizações não governamentais (SAVIANI, 2008).

Nessas políticas educacionais a desresponsabilização do Estado é dissimulada através da participação da sociedade civil como recurso compensador da omissão do poder público no campo das políticas sociais, aspecto que não aniquila a polarização entre o bloco no poder e os sujeitos políticos coletivos, mantendo a educação escolar brasileira com o perfil elitista e excludente, manifesto desde quando os jesuítas aqui instalaram seu monopólio educacional até os presentes dias do século XXI (RODRIGUES, 2004).

4.2 ANÁLISE CRÍTICO-COMPREENSIVA DO TRABALHO DO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO: INTERFERÊNCIAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EP

Como se viu, o fim do século XX teve graves repercussões para a educação brasileira, em especial, para a EP, mantendo-se a dualidade entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, nos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC. A prática desse governo de “[...] atrelagem financeira ao mercado globalizado refletiu-se nas demais dimensões da vida social, como as políticas públicas de cunho social e, entre elas, a educação” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 186). Até o fim do último mandato do governo FHC (1999-2002), o EM não havia se consolidado em base unitária.

A partir de então, discutir-se-á brevemente a educação do século XXI, na perspectiva neoliberal de mercado. Considerando que “não é possível discutir educação e ensino sem fazer referência às questões econômicas, políticas e sociais” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 151), primou-se pela relação dialógica entre esses aspectos.

O modo de produção capitalista, sob o ideário da política neoliberal, desloca a centralidade da sociedade para a economia, trazendo como diretriz a redução do Estado em todos os setores sociais, inclusive na educação, ampliando as desigualdades sociais e econômicas e se alimentando destas, através da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual.

O resultado hegemônico dessa lógica neoliberal é o baixo crescimento econômico, aumento do desemprego estrutural, avanço da pobreza e favorecimento do desenvolvimento de uma cultura despolitizada; de mercantilização de direitos e redimensionamento do papel do Estado; que diminui investimentos em educação,

descentralizando responsabilidades para outros níveis de governo e para a sociedade civil (CABRAL NETO, 2004).

Nesse repasse de responsabilidades, é utilizado o recurso de naturalização do discurso, ideologicamente alimentado, da crise e fracasso da escola pública e que o governo gasta muito para fazer pouco e de má qualidade. É o discurso do “anti-público”, que respalda a omissão do Estado na garantia dos direitos sociais, e favorece o fortalecimento da economia, cobrando da sociedade em dobro (custos com serviços privados que deveriam ser oferecidos na rede pública) (CABRAL NETO, 2004; MOURA, 2013).

A conjuntura política, considerando o ano 2000 e início do século XXI⁴¹, permitiu reaver as discussões acerca do Decreto nº 2.208/1997 (que separava o ensino médio do ensino profissional), por setores educacionais e do trabalho, em busca da superação da dualidade entre cultura geral e a técnica. A forma encontrada foi a integração dessas duas dimensões em uma base unitária (MOURA, 2010a).

Em 2003, já no primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), foram realizados seminários nacionais, que resultaram na formalização de uma proposta à Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC do Ministério da Educação (MEC), sobre a possibilidade dessa integração, a partir da revisão das proposições contidas no Decreto n. 2.208/1997 (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004).

As discussões não se resumiram a integração curricular, mas na relação educação e trabalho, mais precisamente, a preparação para o trabalho. Trata-se, portanto, de integrar conhecimento e prática do trabalho. Essa forma de conceber a educação é baseada nas proposições marxistas, que integra aspectos intelectuais, físicos e tecnológicos, ou seja, pressupõe uma formação humana integral, omnilateral⁴² (MOURA, 2010a).

Na concepção de alguns pesquisadores da área da EP, como Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Dante Moura e Marise Ramos, o Ensino Médio (EM) é uma etapa e modalidade educativa importante da Educação Básica (EB), por integrar

⁴¹ Lembrando que um século começa em um ano 01 e termina em um ano 00, o Século XXI, portanto, começou em 2001.

⁴² Termo aplicado no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. Essa discussão será aprofundada na seção 3 desta pesquisa.

diferentes níveis, etapas e modalidades, se tornando a formação mínima necessária a todo e qualquer cidadão.

Ainda para esses estudiosos, citados anteriormente, esse Ensino Médio deve ser universal, público, gratuito, obrigatório e assumido pelo Estado como um projeto de educação de qualidade para toda a população. Já o Ensino Médio Integrado (EMI), parte da EB, portanto, deve integrar trabalho, ciência, tecnologia e cultura, baseando-se no trabalho como princípio educativo⁴³.

O EMI, nessa perspectiva, sinaliza para a possibilidade mais aproximada e concreta de omnilateralidade e de formação autônoma e de emancipação humana, a ser garantida à população de forma unitária e universal. Essa propositura de formação humana integral reafirma a necessidade e importância de outros profissionais, que não só os docentes, contribuirão com uma educação para além do ensino formal, que contemple as diversas dimensões do ser humano.

Retomando o histórico. O Decreto nº 5.154/2004 é um avanço na consolidação da base unitária do Ensino Médio, entretanto, não traz essa garantia formalmente, pois, fruto de conflitos de interesses e contradições, ainda que permita a integração entre o EM e a EP (através do Ensino Médio Integrado), mantém outras formas de articulação entre os dois. Em suma, esse Decreto visa reestabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais, mas, reconhecendo a diversidade da realidade brasileira, permite que o aluno escolha uma das seguintes possibilidades de estudar o Ensino Médio: subsequente ou concomitante (trazido do Decreto nº 2.208/1997) ou na forma integrada à EP (prevista neste Decreto de 2004).

A despeito dessa interação do EM, no âmbito da administração superior do Ministério da Educação (MEC), houve a separação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC; nas respectivas secretarias: a do ensino técnico chamada de Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e do ensino médio que ficou a cargo da Secretaria de Educação Básica (SEB). Essa separação é mais um aspecto que reforça as contradições na área da educação, operando em sentido contrário ao fim da dualidade histórica da educação básica brasileira.

⁴³ A perspectiva do trabalho como princípio educativo será abordado na seção 3 desta pesquisa.

De toda forma, o Decreto nº 5.154/2004, embora seja fruto dessas contradições e conviva em um ambiente de interesses destoantes, traz em seu texto a proposta de integração entre o Ensino Médio e o Profissional, e esse aspecto, como dito anteriormente, sinaliza como possibilidade mais aproximada de uma proposta de formação igualitária e emancipada, se configurando numa “travessia”⁴⁴ para um novo projeto societal (MOURA, 2013); (SILVA, 2013); (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011).

Em meio a esse novo contexto, foi promulgada a Lei nº 11.091/2005, que trata especificamente dos cargos de técnico-administrativo, dispendo sobre a estruturação do seu plano de carreira. No seu capítulo IV (Da estrutura do plano de carreira dos cargos de técnico-administrativos em educação), Artigo 8º, observou-se que ela apresenta as atribuições gerais dos cargos de técnico:

- I – planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades inerentes ao **apoio** técnico-administrativo ao **ensino**;
- II – planejar, organizar, executar ou avaliar as **atividades técnico-administrativas** inerentes à pesquisa e à extensão nas instituições Federais de Ensino;
- III – executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha, a fim de assegurar **a eficiência, a eficácia e a efetividade** das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Federais de Ensino (BRASIL, 2005, grifo nosso).

No Inciso I, é validada a concepção de que o trabalho do técnico-administrativo é somente de apoio, não admite a dimensão educativa que esse trabalho pode atingir, mantendo-o na periferia do ensino. No Inciso II é permitido que o técnico seja protagonista da pesquisa e extensão, mas desenvolvendo atividades técnico-administrativas. E no último Inciso, reconhece o trabalho específico que os técnicos podem desenvolver. No entanto, mais uma vez, periférico ao ensino, com o foco na eficiência, eficácia e efetividade das atividades.

Esclarece, ainda, que as atribuições específicas serão detalhadas em regulamento. A Lei, portanto, é omissa na descrição dos cargos, aspecto que fragiliza o trabalho dos técnicos nas instituições escolares, uma vez que não conta

⁴⁴ Termo habitualmente utilizado por alguns estudiosos da EP (Dante Henrique Moura; Acácia Kuenzer; Maria Ciavatta; Mônica Ribeiro da Silva, entre outros), por compreenderem que o EMI pode oferecer uma educação na perspectiva emancipatória, sendo uma “travessia” para uma sociedade emancipada.

com diretrizes de atuação, na perspectiva de intervenções profissionais, que se configurem em um trabalho educativo.

Em seguida, o Decreto nº 5.825/2006 estabelece as diretrizes para elaboração do plano de Desenvolvimento dos integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE).

Esse documento traz um aspecto diferenciado que é a previsão de um Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento para os técnicos, mas com foco em iniciação ao serviço público, gestão pública, preparação para funções de chefia, coordenação e assessoramento. Há previsão de capacitação específica, considerando o ambiente organizacional e cargo que o técnico ocupa. Entretanto, nenhum deles prevê capacitação para atuar na perspectiva de promover intervenções educativas e/ou preparação para ser partícipes no processo de ensino e aprendizagem, aspecto que reforça o reconhecimento do trabalho do técnico como marginal ao processo de educar, mantendo-o distante de uma atuação educativa.

No período de 2007 a 2010, a Rede Federal entrou no processo de expansão chegando a atingir sua II fase quando se consolidou em nível nacional, num processo de interiorização dos Campi para ofertar educação profissional e tecnológica, longe dos centros urbanos e segundo os arranjos produtivos locais.

A Lei nº 11.892/2008⁴⁵ institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), iniciando esse processo de expansão e criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Na análise deste documento, no Artigo 5º dessa Lei, parágrafo 6º, com foco no objeto pesquisado, fica evidente, mais uma vez, que é assegurado somente aos docentes, bolsas de intercâmbio, para capacitação no exterior.

O Artigo 12, § 1º, determina que “poderão candidatar-se ao cargo de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo” (BRASIL, 2008). A norma determina, portanto, que somente docentes podem assumir esse cargo. Com relação ao cargo de Diretor geral do *Campus*, o § 1º do artigo 13 afirma que poderão

⁴⁵ Essa Lei equipara os Institutos às universidades federais, com estrutura de *Campus* e reitoria, podendo oferecer cursos de graduação e pós-graduação, com autonomia para criá-los ou extingui-los, registrar diplomas dos cursos e funcionar como instituição acreditadora e certificadora (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010).

candidatar-se, além dos docentes, os técnicos somente de cargo efetivo de nível superior.

Esse caráter restritivo centraliza a representação da instituição em minorias e no caso do representante maior, o reitor, fica limitado à categoria docente. Essa forma de organização escolar é retórica, observada em muitos dos documentos legais até então analisados. Essa estrutura hierárquica, segundo o autor Paro (2011), “que servia bem à velha escola (pretensamente) transmissora de conhecimentos, mas que pode não ser adequada a uma concepção de educação que se pretende democrática” (PARO, 2011, p. 31). E afirma:

[...] o erro básico que persiste na organização de nossas escolas é a omissão da especificidade de seu trabalho e a assunção de um modelo de estrutura adequado às empresas privadas em geral, produtoras de bens e serviços que, na sociedade capitalista, têm objetivos antagônicos ao do empreendimento educacional (PARO, 2011, p. 34).

Essa forma de organização e gestão escolar, semelhante às empresas, de maneira análoga, repercute significativamente na divisão do trabalho educativo, através do parcelamento das tarefas, com a centralidade no ensino e atividades periféricas a este; apropriação da força de trabalho dos técnicos; e a manutenção do privilégio de poucos em detrimento ao trabalho de muitos. “Essa maioria sofre, portanto, as consequências nefastas do benefício que é proporcionado à minoria” (PARO, 2010, p. 82).

Essas diferenças em relação aos docentes foram observadas ao longo de toda pesquisa histórica, desde o século XX, através de remuneração diferenciada, gratificações, maior tempo em gozo de férias, status e reconhecimento, autonomia, participação nos processos decisórios, e na possibilidade de capacitar-se (inclusive no exterior) e assumir cargos representativos. Parece haver uma relação direta dessas diferenças, entre técnicos e docentes, com a manutenção e fortalecimento do trabalho dos técnicos à margem do processo de educar.

Em relação a essa forma de organização e gestão, especialmente, no que se refere ao parcelamento das tarefas e a manutenção dos técnicos executando a mesma atividade de subalternidade; explica, Paro (2010) que: “[...] a continuidade de um trabalho uniforme destrói a tensão e o impulso dos espíritos vitais, que encontram sua recreação e seu estímulo na própria mudança de atividade” (MARX,

1983 apud PARO, 2010, p. 76). O trabalho dos técnicos, portanto, é resumido à manutenção da ordem, através da fiscalização, acompanhamento dos processos, de forma a assegurar a eficiência, eficácia e efetividade das atividades de apoio, marginais ao ensino, atribuídas a esses.

Em 2011, iniciou-se a III fase da expansão da Rede Federal, com a capilarização dos Campi dos Institutos Federais nas Capitais brasileiras. Em 25 de junho de 2014, foi promulgada a Lei nº 13.005, aprovando o Plano Nacional de Educação (PNE), com atraso de 4 anos. O lapso temporal entre o último PNE (2001-2010), que venceu seu prazo de vigência em 9 de janeiro de 2011, deveu-se a uma série de disputas de projetos com concepções distintas sobre o papel do Estado, planejamento, financiamento e materialização dos planos (DOURADO, 2011).

Esse autor, em análise ao primeiro PNE, conclui que:

o plano se configurou, na qualidade de proposição, como uma política de Estado, mas, na prática, não se traduziu como mecanismo de regulação de Estado, capaz de nortear as diretrizes de planejamento, gestão e efetivação das políticas educacionais, como se espera de um plano nacional que contribua para o pacto federativo (DOURADO, 2011, p. 37-38).

O PNE vigente (2014-2024), documento mais atual utilizado nesta pesquisa historiográfica, está estruturado em 20 Metas e 254 Estratégias. É um plano de duração decenal, que foi estabelecido em consonância com 10 (dez) diretrizes, que se configuram como objetivos principais do documento, de uma maneira geral.

Por efeito da temática da presente pesquisa, evidenciou-se, inicialmente, o Inciso IX das referidas diretrizes, que trata da Valorização dos (as) profissionais da educação, por supor representar a categoria dos técnico-administrativos.

No entanto, em relação ao termo “Profissionais da Educação”, o que se percebe, de maneira geral, é que em todo o documento há uma dubiedade no emprego deste termo, onde ora parece contemplar todos os atores escolares (docentes e não-docentes) ora parece limitar-se a um deles. Além disso, o fato de usar outros termos, que parecem fazer distinção entre docentes e não-docentes, reforça a incerteza ao longo do texto da Lei, sobre a quem se refere o termo “profissionais da educação”. São exemplos: corpo docente e corpo técnico; profissionais de apoio ou auxiliares; profissionais de serviços e apoio escolares;

pessoal técnico; educadores; demais profissionais da educação básica; profissionais do magistério; e profissionais da educação não-docentes.

O fato questionável é que, se a Lei faz distinção entre as categorias docentes e não-docentes, quando essa distinção não é feita no documento, sugere que os profissionais de educação sejam todos eles, mas o que se observa é o contrário, não contempla todos.

Um exemplo é a meta 15, que trata da política nacional de formação dos profissionais da educação. O texto faz menção aos Incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já discutidos anteriormente, para delimitar os que serão contemplados por essa política – conclui-se, portanto, que não serão contemplados todos os trabalhadores em educação. Essa preocupação com a formação do corpo docente, sucumbe a importância de também formar os demais trabalhadores e reforça a sua marginalização ao processo de ensino.

Curioso observar que o texto da Lei não é dúbio, não dificulta a distinção entre o trabalho desenvolvido por técnicos e docentes, quando se refere às atividades que envolvem o atendimento à demanda de estudantes com deficiência (Meta 4, Estratégia 4.13); informatização da gestão das escolas (Meta 7, Estratégia 7.22); combate à violência na escola (Meta 7, Estratégia 7.23) e o trato com outras minorias e diversidades. Nesses casos, o documento deixa claro quando o não-docente deve desenvolver as atividades dessa natureza, intensificando o observável até o presente momento desta pesquisa. Aos técnicos, historicamente, é atribuída a responsabilidade de manutenção da ordem física/espacial e de reenquadramento dos “desviados”, ao padrão necessário de comportamento, adequado para que os professores desenvolvam sua atividade de docência.

Outro aspecto, que desperta atenção, é perceber que a Meta 17, que trata especificamente da valorização dos profissionais da educação, é a menor em número de Estratégias (apenas 4), em relação às demais Metas. Dessas quatro, nenhuma contempla o técnico-administrativo, nem na condição de uso dúbio da nomenclatura “profissionais da educação”. Ratificando e clarificando o que foi dito: três das quatro Estratégias asseguram a atualização do salário do profissional de magistério, de acordo com o piso nacional, e a quarta implementa o plano de carreira para o mesmo.

O texto confuso da Lei deixa a impressão de que, quando oportuno, se especifica a quem se refere e quando não, faz uso da possibilidade da dupla interpretação. Essa afirmação está apoiada na concepção de Saviani (2003a), que

para compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da Lei: é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto: é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas (SAVIANI, 2003a, p. 175).

Em uma breve fuga, para além do proposto nessa pesquisa, recorreu-se, curiosamente, ao PNE (2001-2010), para buscar minimamente alguma lógica para essa estratégia.

Constatou-se que nas Metas 15, 16 e 17 do PNE (2001-2010), que tratavam da formação e valorização do profissional, havia a clara restrição desta ação aos profissionais do magistério, e, ainda, com uso da expressão “restrita ao segmento docente” (BRASIL, 2001). A princípio, é possível inferir que onde o PNE (2001-2010) restringia, o texto do PNE vigente, inseriu forçosamente a nomenclatura “profissionais da educação”. Assim, parece não haver, ainda, a real concepção da identidade do técnico-administrativo e do que este representa para a educação brasileira. O documento aparenta fazer uso de uma estratégia de inclusão velada, pois, historicamente, atribuiu ao não-docente, serviços periféricos ao ensino. Sobre essa estratégia de acobertamento, far-se-á uso do pensamento de Marx quando explica a “mentira convencional” de uma sociedade dividida em classes, dizendo que, quanto mais se desenvolvem os antagonismos, mais se impregna a hipocrisia. E quanto mais a vida desmascara a natureza mentirosa de uma ideologia, mais a linguagem se faz sublime e virtuosa (PLEKHÂNOV, 1989).

No entanto, ainda sobre o texto do PNE (2014-2024), também é possível inferir que a alteração no documento vigente foi fruto de disputas por pessoas/segmentos que pensam de forma diferente do que é hegemônico e conseguiram produzir alguma tensão que gerou movimento, ainda que tímido, na direção de ampliar a concepção sobre o trabalho educativo dos TA, e que talvez justifique a supressão do termo “restrita ao segmento docente” e a inserção do termo “profissionais da educação”. Isso pode ser fundamentado no pensamento marxista, pois é uma demonstração de que o movimento do real é fruto das forças em disputa.

Esse pensamento é corroborado por Poulantzas (2000), para quem o Estado capitalista é uma condensação material das lutas de classe, portanto, de uma correlação de forças antagônicas.

A partir desse pensamento, e, ainda, segundo Poulantzas (2000), as classes sociais produzem a configuração particular de poder no aparelho do Estado, e este está inerentemente marcado pela luta de classes. Nesse sentido, pode-se considerar que os técnicos efetivaram, através de lutas, uma nova configuração do documento PNE, muito embora, pareça não atender plenamente os interesses desse fragmento de classe – os técnicos.

Considera-se que o proposto nesta pesquisa, no que tange a análise do atual PNE, foi contemplado. Não se tratou de uma análise exaustiva, mas uma compreensão geral acerca do que já foi produzido. Importante pensar que o PNE se configura num plano para a educação brasileira nos próximos 10 (dez) anos e que, nesse aspecto, já demonstra o caminho da direção em que se segue a valorização, reconhecimento e identidade do técnico-administrativo. Considerando que o materialismo histórico-dialético tem a contradição como uma de suas categorias fundantes, esse caminho que aponta o PNE, portanto, pode se apresentar como um discreto avanço em relação ao anterior.

Por reconhecer que os elementos históricos dos séculos XX e XXI, presentemente levantados, carecem de uma síntese compreensiva discutida dialogicamente com o trabalho do técnico-administrativo, estruturou-se a figura síntese, com termos análogos ao referido cargo.

Figura 4 – Quadro síntese do cargo do profissional não docente (1909-2014)

| DISPOSITIVOS LEGAIS | FINALIDADES | ANALOGIA AOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS |
|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 | Cria as escolas de aprendizes artífices nas capitais do País e institui o número mínimo de seus funcionários. | Diretor, escriturário, porteiro-contínuo e inspetor agrícola. |
| Decreto nº 9.070 de 25 de outubro de 1911 | Regulamenta as escolas de aprendizes artífices | Diretor, escriturário, porteiro-almojarife, serventes, adjuntos de professor e contramestres |
| Decreto nº 13.064 de 12 de junho de 1918 | Determina as normas de ingresso, através de seleção com provas e | Diretor, escriturário, porteiro-almojarife, serventes, adjuntos de professor e contramestres |

| | títulos | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Consolidação dos Dispositivos às Escolas de Aprendizes Artífices (1926) | Define os dispositivos de funcionalidade dos cargos – perfil funcional | Diretor, escriturário, porteiro-almojarife, adjunto de professor, contramestre, pessoal técnico e administrativo |
| Leis Orgânicas Decretos (nº 4.073/1942; nº 4.244/1942; nº 6.141/1943; e nº 9.613/1946) | Regulamentaram o ensino técnico | Pessoal administrativo. Prevê assistência escolar, observação psicológica, orientação profissional |
| Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959 | Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial | Pessoal administrativo. Prevê biblioteca, laboratórios, oficinas e gabinetes. |
| Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 | Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB | Orientador de educação, inspetor de ensino. Prevê assistência social escolar, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos. |
| Lei nº 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996 | Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional | Pessoal técnico e administrativo. Profissionais da educação (com restrições). |
| Decreto nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 | Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências | Corpo técnico; profissionais de apoio ou auxiliares; profissionais de serviços e apoio escolares; pessoal técnico; educadores; demais profissionais da educação básica; profissionais da educação não-docentes. Prevê serviço de assistência ao estudante, social e psicopedagógica. Apoio de profissionais da saúde e psicólogos. |
| Lei nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005 | Dispõe sobre o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito da EPT. | Técnico-administrativo, propriamente dito. |
| Decreto nº 5.825 de junho de 2006 | Estabelece as diretrizes para elaboração dos planos de desenvolvimento dos integrantes do plano de carreira dos cargos técnico-administrativos da educação. | Técnico-administrativo, propriamente dito. |
| Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 | Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. | Técnico-administrativo Propriamente dito. |
| Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 | Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) | Corpo técnico; profissionais de apoio ou auxiliares; profissionais de serviços e apoio escolares; pessoal técnico; |

| | | |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | educadores; demais profissionais da educação básica; profissionais da educação não-docentes. Prevê serviço de assistência ao estudante, social e psicopedagógica. Apoio de profissionais da saúde e psicólogos. |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaboração própria (2016), a partir da análise dos documentos legais mencionados.

Na Figura 4 fica evidente o aumento da presença de técnico-administrativos em cada tempo histórico e as diversas nomenclaturas atribuídas a esse profissional, em especial, nos respectivos Planos Nacional de Educação. Observou-se que, ainda na década de 1990, já havia a nomenclatura pessoal técnico e pessoal administrativo, e só em 2005 o termo foi aglutinado.

Compreende-se que as nomenclaturas diferentes dificultam a identificação do trabalho desenvolvido por esse profissional, bem como, obstruem o processo de construção da sua identidade, reflexo da omissão das políticas públicas (vistas nessa pesquisa) na valorização e no reconhecimento desse profissional como também agentes do processo educativo.

Destacam-se algumas questões acerca do cargo de diretor, que está presente na Figura 4 nos termos análogos ao cargo de técnico-administrativo. Em linhas gerais, ele foi assim considerado por desenvolver suas atribuições fora da sala de aula. Em alguns dos documentos analisados suas atividades eram burocráticas, administrativas e de controle, sendo, nesse caso, também considerado análogo ao trabalho do técnico-administrativo. Mas, a partir das Leis Orgânicas, que concentraram na figura do diretor a autoridade e responsabilidade pela administração escolar, entendeu-se que ele passou a assumir um cargo específico, independente de sê-lo ou não técnico ou docente. Contudo, na LDB de 1961, conforme já esclarecido anteriormente, fica claro que o diretor é docente, e, por essa razão, passa a não constar mais na terceira coluna do referido Figura 4.

O que se pôde perceber, nos dispositivos analisados, é que “a divisão do trabalho educativo entre os docentes e estes agentes parece comportar, além de seus aspectos puramente organizacionais, uma dimensão moral ligada às diferenças entre uma função nobre e menos nobre, incluído o tipo de aluno visado ou implicado” (TARDIF; LEVASSEUR, 2011, p. 56).

Especialmente no século XX, a escola era composta apenas por alguns

docentes generalistas, diretor, porteiro e inspetor. Entrementes, com o aumento no número de alunos, com o Ensino Médio obrigatório, com as escolas técnicas com cursos diferenciados, com o espaço físico ampliado, com a hierarquização e a burocratização da administração, complexificou-se a escola e exigiram-se novos profissionais para essas novas atividades de gestão.

Além disso, a escola se constituiu como uma instituição social essencial à lógica hegemônica por ser

[...] reprodutora de certa ideologia dominante [...] negadora dos valores dominados e mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica (PARO, 2003, p.10).

No resgate histórico desta pesquisa, evidenciou-se que a escola atuou na chancela da manutenção da desigualdade social/educacional, através do controle social e transmissão de conteúdos para ricos, distintos daqueles oferecidos aos pobres. Mas ao longo do tempo a escola foi se configurando num espaço heterogêneo, de relações sociais estabelecidas entre estudantes, professores, técnico-administrativos, gestores etc. com diferentes necessidades e expectativas, que tencionaram os debates e provocaram mudanças paulatinas no contexto escolar e nas políticas públicas.

Certamente essas necessidades contribuíram com o surgimento da oferta dos serviços de assistência escolar, ampliando o número de profissionais especialistas, como por exemplo: psicólogos, pedagogos, médicos, odontólogos, ou seja, profissionais de categorias regulamentadas, que embora reconhecidos legalmente, permanecem, ainda, periféricos ao processo de educar.

Esses novos profissionais são conduzidos pelos dispositivos legais que atribuem ao técnico-administrativo, também, o exercício do controle social, agora em outros espaços (biblioteca, laboratórios e gabinetes) que não existiam até então. Essa atuação sempre em consonância com os preceitos morais e sociais de cada momento histórico, desenvolvem suas atribuições recolocando os estudantes nos lugares reservados pelas relações estabelecidas por uma sociedade desigual.

Nesse sentido, Tardif e Levasseur (2011) reforça que o florescimento do trabalho técnico “deve compreender-se em relação com as evoluções e pressões

sociais novas se exercendo sobre a escola e, mais especificamente, sobre o ensino regular” (TARDIF; LEVASSEUR, 2011, p. 21).

Outrossim, percebe-se que estas novas profissões surgem num cenário econômico-político “moderno” com o fito, também, de justificar as diferenças sociais, a partir da individualização de características que responsabilizam os sujeitos, incorrendo no reforço às diferenças sociais dos indivíduos, a fim de manter o novo ordenamento produtivo, utilizando a escola como uma ferramenta necessária para o cumprimento dessa lógica imposta.

Corroborando essa afirmação, Paro (2010, p. 168) advoga: “[...] que a escola aparece como uma das instituições que o Estado, em sentido amplo, procura manter sob sua tutela, com vistas a garantir a hegemonia da classe que ele representa”. Dito de outra forma, a escola sofre influência da lógica estruturante imposta pelo sistema capitalista e é, portanto, reflexo da sociedade desigual, útil à ideologia dominante.

Esse cenário controverso, em que a escola vivencia a dialética de reprodução de uma sociedade desigual, e produção de meios de superação desta, repercute na invisibilidade dos técnicos, fortalecendo a hegemonia prescrita, uma vez que os distancia da participação efetiva no processo educativo. Em consonância com a invisibilidade, estão a omissão das políticas públicas pelo reconhecimento dos saberes desses profissionais e a possibilidade de desenvolverem uma prática educativa, formadora de cidadãos emancipados, críticos e reflexivos, capazes de contribuir para a construção de um projeto societal diferente do que está estabelecido pelo modo de produção capitalista, de ideologia neoliberal.

Sendo assim, com “[...] a emergência de inúmeros e novos agentes escolares suscita a questão de sua coordenação e de sua contribuição diferenciada numa obra comum: a escolarização dos alunos.” (TARDIF; LEVASSEUR, 2011, p. 27). O referido autor sugere uma reflexão sobre o trabalho dos não-docentes para compreendê-los como também agentes do processo educativo e que, juntamente como os docentes, devem possuir um objetivo comum, que é educar.

Segundo a autora Acácia Kuenzer (2007), é preciso:

Trabalhar com o conceito mais amplo de educação de modo que incorpore todas as formas educativas que ocorrem no interior das relações sociais, inclusive o trabalho, com o objetivo de formar o cidadão como ser político e

produtivo, implica reconhecer que cada sociedade, em cada época, dispõe de formas próprias para formar seus intelectuais. Estas formas próprias são o que Gramsci chama de “Princípio educativo (KUENZER, 2007, p. 32).

Dessa forma, cada escola definirá seu princípio educativo a partir das demandas de cada grupo e das funções que lhes cabem desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. A concepção de escola básica unitária, comentada anteriormente, surge do reconhecimento de que a sociedade contemporânea exige um novo princípio educativo (KUENZER, 2007).

E isso implica um conjunto de novas práticas educativas no espaço escolar que desenvolvam uma formação integral do sujeito trabalhador (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010).

Nesse contexto, e com a ampliação dos cargos de técnico-administrativo, exige-se uma “reflexão mais ampla sobre as transformações da instituição educativa em relação às suas missões, aos públicos que ela é reputada servir e aos tratamentos os quais ela os submete” (TARDIF; LEVASSEUR, 2011, p. 240).

4.3 ARENA POLÍTICA E O TRABALHO DO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO: INTERESSES ANTAGÔNICOS NO ESPAÇO ESCOLAR

A discussão explorada acerca das políticas públicas da educação profissional brasileira apontou contextos econômicos, políticos, sociais e educacionais diversos, com perspectivas e interesses distintos identificados nas contradições materializadas nos dispositivos legais.

Desta feita, nesta subseção 4.3, discutir-se-ão as políticas públicas, as disputas nas diversas arenas políticas brasileiras e o uso do aparelho ideológico escolar, foco em questão, para disseminação do ideário neoliberal, pautado na lógica capitalista. Compreende-se, portanto, que os espaços são permeados por interesses antagônicos, de classes distintas, detentores do capital e trabalhadores, e que trazem repercussão para o contexto escolar, campo da discussão do presente trabalho.

Sobre políticas públicas recorre-se ao autor Lincoln Souza (2009) e Celina Souza (2006), que discutem o conceito a partir de percepções de autores distintos⁴⁶, mas esclarecem a ausência de consenso sobre esse conceito, em virtude de haver o reconhecimento de que as políticas públicas possuem caráter multidisciplinar (economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia etc.) e guardam estreita relação com as temáticas: Estado, sociedade, política e economia.

O propósito da pesquisa não é esgotar tal discussão sobre políticas públicas, mas apontar o suficiente para compreender sua relação com a constituição das arenas políticas, abordadas adiante. De modo pontual e resumido, as políticas públicas são:

campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006).

Assim, a política pública é o Estado em ação, com a intenção de influenciar, alterar, regular o comportamento individual ou de um conjunto de indivíduos e organizações, e essas ações podem ou não se materializar (SOUZA, 2009).

Para Poulantzas (2000), as políticas são resultantes da condensação material de forças de classes e frações de classes, onde o Estado atende, prioritariamente, a burguesia, e por meio de pressão e manifestação popular, passa a atender as classes dominadas, visando a manutenção da hegemonia burguesa.

As políticas públicas podem ser classificadas e, para tanto, partiu-se da definição mais influente e aceita no meio acadêmico, conforme afirma Lincoln Souza (2009), de um dos três mais importantes e influentes estudiosos do assunto, Theodore Lowi⁴⁷. Seus estudos pautaram-se na ideia de que a política pública faz a política, assegurando que cada tipo delas terá diferentes formas de apoio e de rejeição, gerando disputas em arenas diferenciadas. As políticas públicas podem

⁴⁶ Meny e Thoenig (1992); Muller e Surel (2002); Villanueva (2006); Dye (2005); Easton (1968), entre muitos outros, mencionados por Lincoln Souza (2009).

⁴⁷ Adotou-se a classificação de políticas públicas de Theodore Lowi, a partir de Lincoln Souza (2009), entretanto, outros importantes e influentes estudiosos são: Marshall (1967); O'Connor (1977). Além de Lincoln Souza (2009), outros autores brasileiros trazem a discussão de política pública, como exemplo, Germano (2005) e Cabral Neto (2004).

ser: distributivas, regulatórias, redistributivas e constituintes (SOUZA, 2009). O detalhamento das políticas não é o foco da pesquisa, entretanto, cabe defini-las, por guardar relação com a constituição das arenas políticas de interesses antagônicos.

As políticas Distributivas ocorrem quando o governo opta por privilegiar determinados grupos ou regiões, independente da limitação de recursos; as Regulatórias envolvem burocracia, grupos políticos e de interesse e são mais visíveis ao público; as Redistributivas, essas representam perdas concretas a curto prazo para alguns grupos sociais e, ao mesmo tempo, ganhos incertos e futuro para outros, atingindo um maior número de pessoas, são exemplos: o sistema tributário e previdenciário; e as Constituintes, que lidam com procedimentos (SOUZA, 2009).

Grosso modo, em resumo de três delas, com base no autor Lincoln Souza (2009), percebe-se que as políticas distributivas possuem como característica, a dispersão dos recursos envolvidos e não induziriam, assim, agudos conflitos de interesse quanto à sua forma ou implementação, o impacto seria mais restrito. As Políticas redistributivas, em contraste, envolveriam dois lados estáveis e consistentes, com categorias de interesses privados, que produzem clivagens relativamente profundas e estáveis na sociedade e são percebidas pelos atores como portadoras de consequências relevantes para seus interesses. Na arena redistributiva, decisões (ou a falta delas) produzem, portanto, ganhadores ou perdedores bastante identificáveis, ou seja, impactos muito maiores, o que torna essas políticas, por assim dizer, mais rígidas, dadas as cristalizações do *status quo* propensas a durar anos, ou décadas.

As políticas regulatórias, por fim, referem-se caracteristicamente a ordenação ou a regulação de um setor específico da economia ou da agenda pública⁴⁸, e a arena seria vinculada ao balanço do poder e não à sua separação, o impacto, segundo Souza (2009), seria mais individual, embora sem a capacidade de desagregar os itens indefinidamente como as políticas distributivas.

Essas categorias são, portanto, definidas segundo a abrangência relativa de seus efeitos e beneficiários, bem como, a forma e o alcance das disputas existentes entre os interesses envolvidos, resultantes de políticas regulatórias do Estado com definição e destinação específica, configurando-se como áreas de política ou

⁴⁸ Para aprofundamento nesse assunto, sugere-se a Obra de Hochman (2007), Políticas Públicas no Brasil.

atividade do governo, ou seja, arenas reais do poder. O autor Souza (2009) conclui afirmando que cada arena diferenciada, gerada pelas políticas públicas, desenvolverá sua própria estrutura e processo político, alterando as relações de classes. Para compreender essas arenas, é preciso conhecer os atributos de cada uma, empiricamente.

Considerando que as políticas públicas são geradoras de disputas de interesses antagônicos, a expressão arena política⁴⁹ refere-se à delimitação do campo, do ambiente, da cena onde se travam essas disputas.

Esse ambiente é compreendido por Milton Santos (2008), a partir de uma perspectiva política, como uma configuração territorial, que engloba paisagem e a sociedade. Segundo ele, o território se constrói historicamente, através da atividade humana, nos aspectos sociais, econômicos e culturais, tendo, portanto, o trabalho como um dos principais aspectos para a compreensão do território.

Saquet (2004) acrescenta afirmando que o território é produzido pelas relações de poder articuladas por um determinado grupo social. Raffestin (1993) complementa o conceito de território ao trazer o foco para as relações de poder, utilizados como mecanismos de controle e dominação.

A partir dos conceitos sobre o Território e sua construção histórica através das relações de poder entre os grupos sociais, é possível dialogar com o conceito de arena política. Essa expressão foi utilizada por Marx (2006) na sua Obra “O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte”, fazendo alusão à figura do leão na fábula⁵⁰ de Esopo, no qual o leão representa a força bruta e o poder.

Esse poder, referido às classes sociais, segundo Poulantzas (2000, p. 149), é “um conceito que designa o campo de sua luta, o das *relações de forças* e das *relações* de uma classe com uma outra: os interesses de classe designam o horizonte de ação de cada classe em relação às outras”.

⁴⁹ Embora de uso frequente na academia, é antes uma expressão corrente do que um conceito sistemático e articulado. Por esta razão, para efeito didático, optou-se por apresentar o conceito sistemático de “Arena Política”, constante no dicionário de verbetes de políticas públicas.

⁵⁰ Em resumo, a referida fábula trata do acordo entre o leão, a raposa, o chacal e o lobo de caçar juntos e dividir entre si o que conseguirem. Abateram um veado e o leão mandou dividir a presa em quatro partes iguais, colocou-se diante dos pedaços e informou aos demais que ficaria com o primeiro pedaço por ser o rei dos animais, com o segundo por ser o responsável pela partilha, com o terceiro por ser a parte que lhe cabe de direito na sociedade e, também, com o quarto por não acreditar que alguém estivesse disposto a disputá-lo com ele. Daí se origina a expressão “a parte do leão”, que comumente é entendida como “a maior e a melhor parte do bolo”. Maiores detalhes, sugere-se a Obra “O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte”, de Karl Marx. Cf. nota 64.

Em consonância com o que apregoa Lowi, segundo SOUZA (2009), portanto, as características da arena política determinarão, em grande parte, a dinâmica da vida política, com base nas políticas públicas vigentes, a configuração organizacional dos grupos e seus valores e/ou estratégias. Dessa forma, as políticas públicas interferem na constituição das diferentes arenas.

Partindo dessa compreensão, e considerando que “são as políticas públicas que atribuem materialidade e visibilidade ao Estado e, por isso, podem ser definidas como o ‘Estado em ação’” (OLIVEIRA, 2006, p. 94), *lócus* onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos, relacionando Estado, política, economia e sociedade (SOUZA, 2006); busca-se discutir as políticas públicas, com foco naquelas voltadas para a educação, em especial, as desenvolvidas no Brasil, no recorte temporal 2005-2015 desta pesquisa.

Nesse contexto das políticas públicas da educação brasileira, Kuenzer (2007), afirma que

A contradição entre a forma da lei, o discurso ideológico e a proposta pedagógica nada mais é do que a expressão da contradição de um modelo de desenvolvimento político e econômico excludente, que precisa buscar na dimensão ideológica sua legitimação social como “democrático” (KUENZER, 2007, p. 22).

Respaldada no discurso ideológico da democratização do ensino e visando modificar a administração pública e a estrutura do governo central para dar maior governabilidade ao Estado na década de 1990, foram desenvolvidas reformas políticas de gerencialismo público e de ajuste fiscal, com o fim de aumentar a produtividade e promover resultados mais eficazes e eficientes, importadas do modelo de gestão privado (CASTRO, 2007).

O modelo que antecedeu o gerencialismo, o burocrático, constituiu-se em um aparato administrativo, com técnicos especializados, lotados em cargos organizados hierarquicamente e baseados em normas e regulamentos consistentes. Esse modelo burocrático entrou em crise em virtude dos problemas econômicos no período do pós-Segunda Guerra, provocando reestruturação do Estado e mudanças na cultura organizacional da escola e na função do gestor. O entendimento era que deveria haver um processo de desburocratização e mudanças no modelo de gestão; o setor privado, portanto, possuía o melhor molde, corroborando com a reforma

gerencial que asseguraria o caráter democrático da administração pública. O modelo burocrático, por sua vez, rompeu com o modelo anterior, o patrimonialista, cuja característica principal é, segundo Castro (2012), a confusão entre patrimônio público, Estado, e o patrimônio particular do detentor do poder, ou seja, o uso indevido do patrimônio público por particulares.

A partir da influência do modelo gerencial, adotado inicialmente pelos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso⁵¹ (1995-1998 e 1999-2002) e continuada, ainda que com algumas especificidades⁵², nos sucessivos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e de Dilma Roussef (iniciado em 2011), as reformas educacionais, de cunho neoliberal, no cenário de globalização e reestruturação produtiva, introduziram na escola novos formatos de gestão, de estímulo à descentralização e à competitividade, baseados nos princípios administrativos de eficiência e eficácia, buscando o aumento da produtividade (CABRAL NETO; CASTRO, 2011; MOURA, 2013).

Essa concepção efficientista surgiu nas crises de legitimidade do Estado e do setor educacional na década de 80, e perdurou com o fenômeno do fracasso escolar e defasagem idade/série nos anos 90, resultando na estratégia de culpabilização do formato de gestão educacional, simplificando a crise educacional a um problema administrativo (OLIVEIRA, 2006).

O modelo gerencial, baseado na racionalização administrativa e no discurso ideológico de democratização do ensino, universalização da educação, e maior participação da comunidade escolar, segundo Oliveira (2006); Cabral Neto; Castro (2011), não é, por si só, garantidor da qualidade do ensino. Seu enfoque nos aspectos de gestão encobriu uma série de insatisfações em relação ao Estado autoritário; o déficit nos serviços públicos e as dificuldades financeiras e

⁵¹ Nos governos de FHC, o gerencialismo foi vinculado diretamente à lógica privatizante. Nos governos Lula e Dilma, houve ampliação da oferta pública educacional como, por exemplo, a expansão das universidades públicas e da rede federal de educação profissional e tecnológica, mas que esse movimento continuou sendo orientado pela lógica do gerencialismo educacional e da parceria público privado, por meio de programas como o Pronatec, o Programa Universidade para Todos – PROUNI e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, conhecido como REUNI.

⁵² Esclarece-se que não é propósito equiparar os governos supracitados. A continuidade mencionada, refere-se especificamente à influência do modelo gerencial nas reformas educacionais desses governos, com especificidades em cada um deles. É preciso sobrelevar que os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef, os Institutos Federais, por exemplo, são a tradução do esforço em interiorizar uma educação de qualidade, com aumento expressivo de vagas e contratações de servidores.

administrativas. Longe de promover a prometida desburocratização dos processos, horizontalização da hierarquia e descentralização das decisões; o que se observou foram eficientes estratégias de controle de gastos públicos, redução da ação estatal, e a construção da sensação de que os cidadãos são partícipes da gestão democrática, responsabilizando-os pelos sucessos e fracassos da política (CABRAL NETO; CASTRO, 2011).

Essa forma de gerir se configurou mais como um “[...] depósito de orientações, métodos e técnicas do que um conjunto sistemático e ordenado de propostas que devem ser utilizadas de acordo com problemas específicos [...]” (CABRAL NETO; CASTRO, 2011, p. 749).

Nessas políticas públicas, identifica-se o discurso do Estado de implementar estratégias de participação e autonomia, impulsionadas, por interesses de organismos internacionais⁵³; previsões Legais, como o texto da Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/96⁵⁴; e, ainda, pelos compromissos eleitorais assumidos por partidos políticos, “visando à inserção de grupos sociais e/ou de interesses na formulação e acompanhamento de políticas públicas, principalmente nas políticas sociais” (SOUZA, 2006, p. 36).

No Brasil, as políticas sociais ganharam fôlego, em especial, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com as reconhecidas políticas públicas distributivas que “[...] não implicam conflitos entre as classes, pois os recursos destinados aos beneficiários não são oriundos de outras classes, mas do aumento da capacidade arrecadadora do estado decorrente do crescimento econômico” (MOURA, 2013, p. 120) e como resultado dessas políticas, complementa o autor, houve a diminuição da pobreza, mas não da desigualdade social.

O caráter distributivo dessas políticas públicas aponta o reconhecimento da crise fiscal, restritiva de gastos públicos; e crise ideológica do Estado, em meio à disputa de projetos societários distintos (SOUZA, 2006). O Estado opta, portanto,

⁵³ São exemplos: Organização das Nações Unidas (ONU); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Mundial (BM); entre outros.

⁵⁴ Esses documentos preveem a Gestão Democrática. A Constituição Federal, 1988, no seu Artigo 206, Incisos I, VI e VII. “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996); e a LDB que possui pressupostos de participação da comunidade escolar, através da participação dos profissionais na elaboração do Projeto Político Pedagógico; e enfatiza a importância da implantação e participação ativa nos conselhos, entre outros.

por não enfrentar o bloco dominante, guiando seu processo decisório, que afeta os indivíduos, não pelos interesses comuns, mas sim numa ação parasita, pois os interesses de poucos têm mais chances de se organizarem do que os interesses difusos de muitos. Assim, “[...] ao invés de políticas de caráter universal e igualitário, são implementados programas e projetos que resultam em medidas compensatórias [...]” (MOURA, 2013, p. 129).

Desta feita, o Estado adota a política pública que não resulte na disputa entre grupos, utilizando-se da perspectiva hegemônica da racionalidade administrativa, enfatizando a questão da eficiência e eficácia, resultando em políticas públicas reducionistas, de caráter assistencialista e compensatório, e nos processos de desregulamentação e privatizações, na expectativa de diminuir os riscos das ações coletivas, evidenciando a estratégia de contenção social.

“Desta forma, em lugar de servir como instrumento para o atendimento das necessidades da maioria, o Estado se limita a servir aos interesses dos grupos minoritários, detentores do poder econômico e político na sociedade.” (PARO, 2003, p. 16). As políticas vão se desenhando num intenso processo de desresponsabilização, privatizações e despolitização da educação, eliminando a luta política no interior das escolas, aviltando a cidadania e a participação política dos atores escolares, através da insistência “[...] no caráter neutro da técnica e na necessária assepsia política da educação” (OLIVEIRA, 2006, p. 96).

Nessa linha de entendimento, Poulantzas (2000) afirma que a função do Estado é ideológico-repressiva e que este e a política são a arena das frações da classe capitalista em sua tentativa de mediar essa luta.

No contexto escolar, a arena política se caracteriza pelos conflitos gerados como resultantes das políticas públicas, tais como: a escassez de recursos; a diversidade ideológica dos atores escolares; a conflitualidade de interesses; as diferenças de personalidade; entre outros aspectos de ordem objetiva e subjetiva (COSTA, 1996), bem como, as tensões provocadas pela divulgação dos *rankings*⁵⁵ escolares, promovidos pelos sistemas de avaliação do ensino brasileiro, que

⁵⁵ Esses rankings oriundos dos resultados de avaliações do ensino brasileiro, como por exemplo, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, se configuram em tentativas de se constituir um mercado escolar, incoerente e contraditório face à diversidade e pluralidade de situações que caracterizam a oferta escolar no Brasil e a realidade educacional dos alunos (RESENDE; DIONÍSIO, 2005).

publicizam médias comparativas, suscitando competitividade, característica do modelo de administração pública gerencial (RESENDE; DIONÍSIO, 2005).

Esse espaço é composto, intrinsecamente, por conflitos de interesses, na conseqüente luta pelo poder; processos de negociação; influências diversas; posicionamentos hierárquicos diferenciados (PARO, 2003) e categorias distintas, que na pesquisa em tela, são os docentes e os técnicos-administrativos.

A escola, no entanto, se conduz na busca constante por consensos entre seus entes, quando na verdade as organizações se caracterizam pela ausência deles. Há relativa autonomia entre os subgrupos. Por esta razão a escola, segundo Ball (1994), pode caracterizar-se como uma organização anárquica, não com a imprevisibilidade que o termo aponta, mas como uma escola com estrutura própria, determinada em parte por aspectos externos, por exemplo, das políticas de Estado e de Governo⁵⁶, e em parte como produto interno das relações estabelecidas nesse espaço. Assim, seus membros possuem experiências, aprendizagens, socialização de culturas e preferências políticas que norteiam sua prática, configurando aspirações e metas distintas (BALL, 1994).

As metas distintas dos interesses antagonicos sombreiam o fato de haver, pois, conteúdo ideológico impregnado nas concepções, políticas e práxis que permeiam e determinam, por exemplo, a atuação em sala de aula e fora dela; a classificação dos estudantes e as relações interpessoais e de poder estabelecidas entre todos os atores escolares. Esses fundamentos ideológicos delineiam o curso normal dos atos, e as diferenças se ocultam ou surgem na confusão das atividades e nas interações cotidianas (BALL, 1994).

⁵⁶ De acordo com Dourado (2007), historicamente as políticas educacionais brasileiras, organizacionais e de gestão, são marcadas pela descontinuidade, carência de planejamento de longo prazo, em especial àquelas denominadas políticas de governo. Nesse caso, cabe esclarecer a distinção entre Políticas de Estado e Políticas de Governo. As de Estado caracterizam-se por ações intencionais, que possuem objetivos, diretrizes, princípios e fundamentos, de caráter permanente, onde o Estado busca criar condições mínimas de promoção e proteção social e econômica, visando garantir a promoção e a proteção social, financiada exclusivamente com recursos públicos. São estruturadas sob força da Lei, podendo ser revogada parcialmente. São exemplos, o Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases. Já as Políticas de Governo são ações intencionais que visam atender uma demanda específica, geralmente, atrelada ao atendimento de compromissos realizados em momento pré-eleitoral, possuem o caráter mais transitório, com ações pontuais, com objetivo de garantir a efetividade, a eficácia e a eficiência das ações promovidas pelo governante, podendo ser financiadas com recursos públicos e também privados. (SOUZA, 2006); (DOURADO, 2007); (HÓFLING, 2001).

Em tempos de crises ou de mudanças, ou em momentos de reflexão, as discrepâncias sobre essas práticas podem se revelar, em virtude de diferentes crenças, ideias, aspectos cognitivos e valorativos, suposições, motivações, aprendizagens e educabilidades, no contexto da micropolítica⁵⁷ escolar trazendo ao debate o papel da escola, dos seus atores e das funções da educação no contexto social mais amplo (BALL, 1994).

De maneira análoga, a concepção de Poulantzas (2000), com relação ao Estado *de* crise ou Estado *em* crise, explica que o capitalismo vive ciclicamente numa crise permanente, forjando seu “apodrecimento” e repaginando-se com novas formas políticas capitalistas; pode-se perceber que a educação, sobremaneira, vivencia permanentemente uma crise, manifestada no contexto escolar, não somente por ser um aparelho ideológico do Estado, mas, sobretudo, por coexistir juntamente com as discussões e análises da conjuntura política, que permitem a análise crítica da materialização das crises intencionais do Estado capitalista.

Essa crise, de fato ou velada, pela qual a educação e a escola convivem, portanto, dificulta sua atuação plena na formação de cidadãos conscientes, politizados e críticos; interfere na atuação dos trabalhadores da educação no que tange o objetivo de oferecer ao estudante educação e formação humana integral, na medida em que manipula e torna o trabalho do técnico-administrativo periférico ao ensino, marginalizando-o e gerando conflitos entre as categorias de docentes e técnicos, fazendo com que a educação pereça *na* crise ou *em* crises de sua função social. Por oportuno é evidente que outros aspectos contribuem para a permanente crise da e na educação, portanto, não se trata de atribuir aos conflitos entre técnicos e docentes como o maior deles, trata-se de resguardar o foco no objeto desta pesquisa.

Consonante com o autor Paro (2003), os conflitos são intrínsecos à lógica capitalistas, e por haver diversidade ideológica no contexto escolar, segundo Ball (1994) traz consigo a possibilidade, sempre presente, de que surjam conflitos. Os conflitos fazem surgir crenças e adesões pessoais que vão além da opinião

⁵⁷ O autor Ball (1994) compreende a micropolítica como peculiaridades e dinâmicas do contexto institucional, enfatizando o poder da cultura escolar e das relações interpessoais e grupais. Segundo ele, o conflito e o controle são duas facetas básicas, contraditórias e inexoráveis da vida das organizações, que são entendidos como formas de eliminar e prevenir o conflito. Os processos micropolíticos atuam na organização para impedir a mudança, para manter o status quo.

especializada e dos interesses individuais ou grupais, embora, em muitos casos, as filosofias e os próprios interesses se desenvolvem juntos em relação estreita e interdependente (BALL, 1994).

Esse autor complementa que os conflitos da educação estão relacionados com a sociedade de classes. “Em nenhuma outra instituição as ideias de hierarquia, de democracia e coerção, se vêm obrigadas a coexistir em estreita proximidade” (BALL, 1994, p. 12). Dito de outra maneira, a escola reproduz a lógica da sociedade dividida em classes, dividindo desigualmente o conhecimento e, dialeticamente, assume uma função social que produz cidadãos conscientes da sua condição e, ao mesmo tempo, capazes de superar a lógica dessa sociedade dual.

Os interesses antagônicos dessa sociedade dividida em classes e as políticas públicas, que fazem parte da arena política do espaço escolar, pautado no modelo econômico capitalista, sob a lógica neoliberal, segundo Kuenzer (2011), alimentam as condições de exploração do trabalho, pois na medida em que o capital se reestrutura, reproduz o operário alienado e alheio ao seu próprio trabalho, corrompendo assim as relações sociais, um dos três elementos fundamentais da essência humana.

Entretanto, a autora reconhece uma possibilidade de superação.

[...] a essência humana se conceba como trabalho criador, em que o homem se reconheça em seus produtos, em sua própria atividade e nas relações que estabelece com os outros homens; isto só será possível por ocasião da superação do modo de produção capitalista (KUENZER, 2011, p. 33).

Kuenzer (2011) continua afirmando que mesmo na forma alienada o homem está na *práxis* e na história, os outros dois elementos da essência humana, e ambas permitem a negação do trabalho alienado e a conquista do trabalho criador.

A partir dessa perspectiva que se vislumbra a relação educação, trabalho e formação humana, pautada nas obras de Marx, pois é por meio do trabalho e da transmissão de suas aquisições históricas – que o processo formativo, educacional, forma o ser social, considerando sua dimensão ontológica e ontocriativa. Existe, portanto, uma conexão entre as esferas do trabalho e da educação, num contexto social determinado.

Delineado esse cenário e em busca de transformações, Paro (2003) adverte:

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a **transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras**. É nesse sentido que precisam ser transformados os sistemas de autoridade e a **distribuição do próprio trabalho no interior da escola** (PARO, 2003, p. 10, grifo nosso).

Essa distribuição do trabalho no interior da escola é condição importante, para o reconhecimento dos demais trabalhadores da educação e, principalmente, melhor integração entre estes, na perspectiva de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual na sua atuação.

A divisão do trabalho no capitalismo repercute na distribuição do trabalho no interior da escola, e como já visto, o processo de proletarização fragmentou a classe trabalhadora, criando distinções entre os empregados proletarizados, “[...] não apenas pelo enquadramento sindical (a classificação) mas também pelo nível de remuneração; às vezes também o nível de formação escolar e profissional é diferente [...]” (GORZ, 1996, p. 172).

Além dessas possibilidades de enquadramento profissional de técnico e docentes, há também a peculiaridade no que tange a liberdade relativa face à natureza do próprio trabalho docente, em detrimento as tarefas desenvolvidas pelos técnico-administrativos, que possuem caráter limitador em razão do cumprimento de procedimentos determinados por Lei, por exemplo, e que na maioria das vezes, permite pouca possibilidade de contribuição pessoal. Essas distinções no trabalho de técnicos e docentes, não incorrendo no engano de enxergá-las com igualdade, contribuem para que os interesses, as reivindicações, as lutas sejam distintas entre docentes e técnicos, gerando arenas políticas, de modo que se cria uma hierarquização das funções, dos que devem se limitar a pensar ou limitar-se a agir.

Segundo Gorz (1996), o capitalismo se serve dessa estratégia para controlar as diversas fases do processo, reduzindo a importância das decisões individuais. Trata-se de um mecanismo para envolver os trabalhadores num microcosmo que não lhe permita a visão de conjunto.

Desse modo, o sistema se perpetua fazendo com que os trabalhadores atuem separadamente, fechados na lógica atomizante de seus papéis. Assim, o capitalismo “[...] aumenta o caráter abstrato do trabalho e, por isso, diminui o poder daqueles

que operam no interior do sistema, impedindo-os de completar sua intelecção da realidade e sua capacidade de transformá-la de modo autônomo.” (GORZ, 1996, p. 178).

Considerando que o trabalho humaniza e organiza os grupos sociais, e que, em processo de reflexão, os fatos e objetos da realidade, constroem valores que orientam a estrutura ético-normativa da vida em sociedade, é preciso que os trabalhadores da educação tenham consciência em si e para si, das suas ações, e, fundamentalmente, desenvolvam consciência de classe, clarificando “[...] os propósitos que definem a intencionalidade e a dimensão das transformações que, necessariamente, deverão ocorrer na escola [...]” (SANTIAGO, 1995, p. 162), a fim de que não se restrinjam às divergências e dicotomias da relação entre técnicos e docentes, reconhecendo que não se pode concluir que as funções são melhores ou piores que outras, nem tampouco que se tratam de problemas de ordem apenas organizacional, mas que sejam capazes de perceber essa lógica e se conduzir num caminho de transformações.

Necessário se faz também que os trabalhadores da educação compreendam e contestem seu próprio papel, pautado em conteúdos concretos de um modelo de atuação bem fundamentado, que se julga adequado e pertinente. É preciso “[...] avaliar as operações decorrentes de seu próprio papel [...]” (GORZ, 1996, p. 190), não através da recusa global da sua função, mas no exercício de tomada de consciência em si e para si, por meio, também de discussões, no terreno da prática, do modo de funcionamento da gestão e seus modelos, assim poder-se-á chegar ao resultado pretendido por meio de luta política, produzindo novos modelos culturais, novas formas de gestão e distribuição do trabalho educativo no contexto escolar.

Essas formas de gestão estão inseridas em uma dimensão mais ampla – paradigma⁵⁸ – que tem a ver com a concepção de mundo, homem, sociedade e trabalho, uma filosofia social, assumida consciente ou inconscientemente, por determinado grupo social e que representa a forma como se concebe o cenário da sociedade a qual se tem ou que se pretende construir.

⁵⁸ Esse termo é utilizado nesta pesquisa, contrariando a visão simplista que o relaciona a ideia de padrão ou modelo.

Compreender o paradigma de gestão desenvolvido no processo escolar, implica em refletir a interferência das políticas públicas educacionais e sobre como a gestão transforma metas e objetivos institucionais em ações concretas.

As políticas públicas, a partir do final da década de 1990 do Século XX, exigem que as escolas se organizem a partir do princípio da gestão democrática, discutido anteriormente. No entanto, superando a perspectiva que responsabiliza o formato de gestão escolar como culpado pela crise educacional; aborda-se nessa oportunidade, uma outra concepção acerca da gestão democrática, que pode ser compreendida como:

[...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos **limites da prática educativa** mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva **participação e de aprendizado** do 'jogo' democrático e, conseqüentemente, do **repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas** (DOURADO, 2013, p. 97-98, grifo nosso).

Nesse conceito, o autor esclarece que a gestão democrática não se limita a prática educativa, mas vislumbra que através dessa, é possível aprender e participar de forma efetiva, repensando as estruturas de poder e as próprias práticas educativas. Assim, o trabalhador da educação, através da sua prática educativa intencional, que é social, participa e compreende o jogo democrático, de modo que pode favorecer a efetivação da gestão democrática, corroborando direta ou indiretamente para a construção de uma lógica de formação de sujeitos, de um projeto de sociedade e de uma divisão do trabalho compatível com o paradigma de gestão crítico-dialético que se contrapõe ao paradigma de gestão tradicional.

Os paradigmas de gestão tradicional e o crítico-dialético, segundo Genuíno Bordignon e Regina Gracindo (2006)⁵⁹, se consolidaram historicamente e apresentam diferenças fundantes, com relação à concepção de educação e sociedade, no que se refere à organização e administração escolar.

⁵⁹ A categorização que os referidos autores fazem é de caráter meramente didático, e, portanto, não possui propósito classificatório. Consonante aos autores, adotou-se nessa pesquisa, ambos os paradigmas para fundamentar a discussão empírica, numa perspectiva dialética em que coexistem, inclusive, paradigmas distintos. Refuta-se, portanto, o viés dicotômico que a categorização possa transparecer.

O paradigma tradicional, em linhas gerais, deriva do positivista⁶⁰, no qual a relação sujeito-objeto é fragmentada, gerando no interior da escola relações verticalizadas, assentadas no princípio de autoridade e subserviência, favorecendo ao gestor a tomada de decisões de forma arbitrária e uma administração ao seu modo, assentadas em estruturas hierárquicas de poder e em organogramas piramidais. Nesse paradigma, as relações de poder se realizam na particularidade, os espaços de decisão são individualizados, e a gestão se conduz pela visão das partes e com enfoque na objetividade e eliminação de conflitos (BORDIGNON; GRACINDO, 2006).

O paradigma crítico-dialético, por sua vez, também chamado de emergente, fundamentando uma nova concepção de educação, possui relações institucionais horizontalizadas (descentralização), onde o poder está nas diferentes esferas de responsabilidade (autonomia) e se realizam na intersubjetividade da comunicação entre atores sociais, daí a valorização às decisões com base em colegiados consultivos e/ou deliberativos, pressupondo a (participação). Desse modo, a descentralização, a autonomia e a participação são consideradas princípios basilares de uma gestão democrática no paradigma crítico-dialético, com estruturas organizacionais em espiral, e um gestor escolar com visão do todo, atuando na mediação dos conflitos de forma democrática e estimulando a autonomia.

A gestão no contexto escolar incorpora um conjunto de ideias – paradigmas – que dão fundamento às práticas educativas desenvolvidas e interferem na dinâmica da constituição das arenas políticas e na forma como são resolvidos os conflitos, atenuando-os ou não. Para investigá-los na empiria desta pesquisa, estruturou-se a seção 5 a seguir.

⁶⁰ Fundamenta-se no positivismo lógico e no empirismo. É pautado em alguns pressupostos básicos, como exemplo: conhecimentos baseados na observação; teoria crucial; base epistemológica objetivista; investigador capaz de observar objetivamente; regularidades estatísticas observáveis; explicação, previsão e controle; realidade única independentemente de quem a estuda; pouca relevância nos aspectos subjetivos dos indivíduos.

5 O TRABALHO DOS TÉCNICOS DO CAMPUS CNAT: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS

Esta traz a análise da empiria da pesquisa, contemplada em duas subseções. A primeira, para alcançar a dimensão do (não) dito nos documentos Institucionais do IFRN, estruturou-se a partir do diálogo entre esses documentos e a concepção dos sujeitos envolvidos, pautado na teoria, que permitiu a técnica de triangulação no estudo do objeto. Buscar o (não) dito, nesse estudo, legitima a admissão da pesquisadora, de que não há linearidade entre proposição e materialização, o dito e o não dito, pois embora os documentos estejam claramente estruturados, os processos de trabalho em cada *Campus* assumem configurações distintas, que se alteram de acordo com os seus atores e suas perspectivas. A subseção seguinte, a partir das categorias de análise empírica, com evidência às falas dos sujeitos, empreendeu-se na compreensão do real.

A propósito, para retomada dos vinte e um sujeitos que participaram da pesquisa, abordados na seção 2 teórico-metodológico, apresenta-se o Figura 5 a seguir:

Figura 5 – Quadro técnicas e os sujeitos da pesquisa

| TÉCNICA DE PESQUISA | CARGO DOS SUJEITOS | QUANTIDADE | PSEUDÔNIMOS/IDENTIFICAÇÃO UTILIZADA NA PESQUISA |
|---------------------|--------------------|------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Grupo focal | Técnicos | 11 | ALF, Assis, Aver, Avitu, Caicó, Emanuel, Leão, Lili, Peixe, Tartaruga e Xuxa |
| Entrevista | Gestores técnicos | 5 | Gestor-1TA, Gestor-2TA, Gestor-3TA, Gestor-4TA e Gestor-5TA |
| | Gestores docentes | 4 | Gestor-1D, Gestor-2D, Gestor-3D, Gestor-4D e Gestor-5D |
| | Diretor Geral | 1 | |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016).

5.1. DIRETRIZES DO TRABALHO DO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO DA EP DO IFRN: O QUE (NÃO) DIZEM OS DOCUMENTOS

Para efeito de compreensão das políticas e da concepção do trabalho do técnico-administrativo, materializadas (ou não) nos documentos institucionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campo

empírico desta pesquisa, optou-se pela análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (2014 – 2018), por ser um plano de gestão e descrever a atuação da Instituição; do documento base do Projeto Político Pedagógico (PPP), que apresenta um planejamento global de todas as ações pedagógicas, administrativas e financeiras; e, por último, o Regimento Geral e Interno dos *Campi*, com normas que disciplinam a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas.

Esses documentos são analisados em alguns dos seus aspectos, concernentes ao objeto de pesquisa, o trabalho dos técnicos.

5.1.1. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um documento exigido pelo Decreto nº 5.773/2006⁶¹, aprovado pelo Conselho Superior do IFRN, através da Resolução nº 29 de 2014. Neste documento, entre outras informações, está descrita a atuação da Instituição, se configurando como um plano de gestão que considera a identidade da instituição para o estabelecimento dos objetivos e metas estratégicas para o quinquênio de sua vigência 2014-2018.

Trata-se de um documento norteador da gestão, bem como, definidor da natureza da instituição. Nele estão incluídos, por exemplo, o Plano Político Pedagógico (PPP); o Plano Diretor de Infraestrutura Física dos Campi e da Reitoria; o Planejamento Estratégico; a política de Educação a Distância e a Avaliação de Desenvolvimento Institucional, entre outros.

A partir da análise do PDI, evidencia-se a concepção da Instituição, apresentada em todo o documento, com relação à prestação de um serviço de educação para além do ensino formal, em especial no item 1) função social do IFRN e 2) Projeto Político Pedagógico Institucional, respectivamente:

ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de **articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia** – comprometida com a **formação humana integral**, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, à transformação da

⁶¹ Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais (IFRN, 2014, p. 63, grifo nosso).

os princípios orientadores da prática pedagógica, estão pautados na pesquisa como princípio pedagógico; o **trabalho como princípio educativo**; o respeito à diversidade; e a interdisciplinaridade (IFRN, 2014, p. 69, grifo nosso).

Esses trechos do documento, bem como os grifos em destaque, indicam uma educação que contempla as várias dimensões da vida do estudante, pautada no conceito mais amplo que incorpora todas as formas educativas que ocorrem no interior da escola e nas relações sociais, o que permite inferir, portanto, o reconhecimento do trabalho de todos os trabalhadores da educação nos diversos espaços do contexto escolar, empenhados em formar o cidadão em sua completude e complexidade.

Não obstante, o mesmo documento apresenta focos de contradição, como exemplo: em relação à forma de citar ambas categorias de técnicos e docentes, fazendo uso do termo servidores, que embora pareça abranger todos, o documento comete a redundância de descrever entre parênteses o nome destas. Essa forma de identificar as categorias fortalece a sensação retórica de aglutinação e distinção quando oportuno, a exemplo da dubiedade⁶² já vista na LDB nº 9.394/1996; um outro foco é a contradição entre o escrito no planejamento do PDI e o que é praticado, como exemplo, cita-se o item 2.5 sobre as políticas de extensão, que prevê como metas, entre elas: a) reestruturação do programa de bolsa para servidores docentes e técnicos e alunos; e b) criação de estratégias de envolvimento dos servidores docentes e técnico-administrativos e dos discentes nas ações de extensão (IFRN, 2014, p. 114). Entretanto, o que foi identificado na fala de um dos sujeitos participantes do grupo focal, com relação aos editais de projetos de extensão no exercício de 2015, contraria essas metas. Recorreu-se, em breve análise, ao Edital Nº. 01/2015-PROEX/IFRN⁶³, que concede bolsas de fomento a

⁶² A dubiedade da LDB, no emprego dos termos para distinguir técnicos e docentes, traz em seu bojo, dialeticamente, lentes que ampliam o debate de outras temáticas, como exemplo: valorização profissional, formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho. Já mencionada na seção 4 desta pesquisa, e mais abordada no documento referência da CONAE 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf

⁶³ Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/extensao/assessoria-de-programas-e-projetos/programas-e-projetos/2015/edital-01-2015-proex-retificado-em-20-05-2015/edital-01-2015-proex-retificado-em-20-05-2015/view>. A partir de então, a sobra de recursos prevista para os técnicos, amplia em 15,38%

projetos de extensão para estudantes e docentes, contrariando a meta do PDI que contemplaria todos da comunidade escolar.

A questão é que o referido edital foi retificado, após já ter sido publicado o resultado dos projetos selecionados, restringindo as bolsas aos estudantes e docentes, e determinando prazo para que o técnico com projeto aprovado requeresse anulação ou, em não havendo manifestação, ficaria compreendido o seu aceite na condição de voluntário. Essa temática foi abordada pelo servidor partícipe do grupo focal:

Os nossos **espaços de poder são tirados** (...), quando a gente faz um projeto que é aprovado pela Pró-reitoria de extensão e aí é aprovado nas condições de: ou a gente faz voluntário, ou a gente coloca o nome de um docente pra ele ceder a bolsa e repassar pra gente. **Então você quer dizer que a gente não tá subordinado?** Está subordinado ao trabalho do docente (TÉCNICO-AVER, 2015, grifo nosso).

Nesse trecho da fala do Técnico-Aver (2015), fica evidente o descontentamento com a situação, que foi gerada por alteração na política pública que envolve o fomento de bolsas e que, em alguma medida, é uma ação desagregadora, repercutindo na fragmentação dos trabalhadores da educação.

Em tempo, esclarece-se que a adoção dessa medida não é restritiva ao IFRN, são regulamentações sobre a concessão de bolsas no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior. Em breve análise, considerando não ser o foco desta pesquisa, dos documentos legais⁶⁴ que regulamentam a referida concessão de bolsas, percebeu-se que os mesmos possuem margem para outras interpretações que divergem do entendimento posto em prática pelo IFRN, merecendo dedicação de algum tempo para melhor análise, compreensão e discussão.

Importa pensar que a interferência das políticas públicas, promovem no contexto da micropolítica escolar um reordenamento das relações sociais, submetidas a ideologia neoliberal de um capitalismo fragmentário, que se constitui

(em relação aos últimos quatro anos) a bolsa concedida aos discentes e/ou aumenta o repasse do recurso direto para o setor de extensão de cada *Campus*.

⁶⁴ Analisou-se a Lei nº 11.892/2008 e a Lei nº 12.863/2013; e ainda, a Portaria nº 58/2014 SETEC/MEC. Os demais documentos mencionados na nota de esclarecimento, sobre o assunto, disponibilizado no endereço eletrônico do IFRN: <http://portal.ifrn.edu.br/Campus/reitoria/noticias/proex-divulga-nota-de-esclarecimento>, não foram localizados, quais sejam: Parecer nº 23/2014 da Advocacia-Geral da União (AGU) e Memorando-Circular Eletrônico nº 5/2015/DEPCONSU/PGF/AGU. Considerando que os documentos oferecem espaço para outras interpretações, seria oportuno aprofundar nesta análise.

em função do redimensionamento do papel do Estado, que busca minimizar a sua atuação, nesse caso, com redução de fomento de recursos, e, conseqüentemente, rearticula o papel social da educação, da escola e dos trabalhadores da educação.

Retomando a análise do PDI, agora com relação à titulação dos servidores, que pretende “elevar o capital intelectual da Instituição” (IFRN, 2014, p. 121), através do estímulo à participação do servidor em cursos de qualificação e capacitação. O documento analisa a titulação dos servidores de todos os *Campi* do IFRN em 2014 e define metas percentuais de aumento de titulação para os técnicos em 20% no nível de graduação e a meta generalista de 10% para pós-graduação (IFRN, 2014, p. 151); para o corpo docente, prevê metas específicas com foco no nível de especialização (5%), mestrado (10%) e doutorado (5%) (IFRN, 2014, p. 148).

Para análise mais didática do impacto dessas metas na elevação do capital intelectual da instituição, previsto no PDI, elaborou-se a Tabela 1, que apresenta respectivamente: o cargo (técnico-administrativo ou docente), nível de titulação atual⁶⁵ por cargo (outros, graduação, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado), quantitativo atual⁶⁶ de servidores por titulação, o percentual por titulação do universo total de servidores, e por fim, o número de servidores que seriam contemplados com as metas previstas no PDI. Esclarece-se que no nível “Outros” na categoria do técnico-administrativo, podem estar inseridos os níveis de ensino fundamental e médio; na categoria docente, o nível “Outros” pode referir-se ao nível médio e graduação. Diante da imprecisão de que nível de escolarização se refere, a análise se restringiu aos demais níveis.

Tabela 1 – Titulação dos servidores do IFRN-CNAT

| CARGO | NÍVEL | QUANT. | % DO QUANT. | Nº CONTEMPLADOS META PDI |
|-------------------------------|----------------|--------|-------------|--------------------------|
| Técnico-administrativo | Outros | 51 | 23,9% | --- |
| | Graduação | 50 | 23,5% | 16 |
| | Especialização | 72 | 33,8% | |
| | Mestrado | 36 | 16,9% | |
| | Doutorado | 4 | 1,9% | |
| Docente | Outros | 9 | 2,9% | --- |

⁶⁵ Dados informados pela Coordenação de Administração de Pessoal do IFRN/CNAT, baseado no sistema SUAP em 30/09/2015, em atendimento ao processo nº 23057.024167.2015-17.

⁶⁶ Dados informados pela Coordenação de Administração de Pessoal do IFRN/CNAT, baseado no sistema SUAP em 30/09/2015, em atendimento ao processo nº 23057.024167.2015-17.

| | | | | |
|--|-----------------|-----|-------|---|
| | Aperfeiçoamento | 1 | 0,3% | 5 |
| | Especialização | 55 | 17,9% | |
| | Mestrado | 138 | 44,8% | 6 |
| | Doutorado | 105 | 34,1% | - |

Fonte: Elaboração própria (2016), a partir dos dados informados pelo IFRN⁶⁷ e PDI 2014

Com enfoque na última coluna da Tabela 1, “Nº de contemplados meta PDI”, observou-se que: se aplicada ao quantitativo de 162 técnicos a meta generalista de 10% para pós graduação, prevista no PDI, apenas 16 servidores seriam contemplados. No que tange os docentes, o número de contemplados pela segunda meta de 10% para aumento dos mestres e a terceira meta de 5% para doutores, totalizaria 11 servidores contemplados. Em ambos os casos, técnicos e docentes, pode-se considerar, portanto, que as metas são tímidas e de pouco alcance, em relação ao contingente de servidores. Esses percentuais são ainda mais incipientes, se considerado que a meta é para o quinquênio 2014-2018, vigência do PDI, representando uma elevação, em média, de apenas 3 servidores técnicos e 2 docentes por ano.

Na temática específica e, a partir dessa análise realizada, conclui-se que técnicos e docentes amargam a mesma situação de simplórias metas que visam o aumento da titulação dos servidores. Importa frisar que o aumento na titulação dos servidores aponta para um ganho real no serviço prestado à sociedade, uma melhoria na atuação profissional, compatível com o que preconiza a proposta de ofertar aos estudantes do IFRN uma formação humana integral.

Contudo, ainda com relação às condições para viabilizar a qualificação dos servidores, há um aspecto na Legislação brasileira que dificulta o aumento da titulação dos técnicos – a ausência de previsão de substituto⁶⁸ em situação de afastamento do servidor técnico em capacitação e ainda, conforme Artigo 96-A da Lei nº 8.112/1990, esse afastamento só é permitido, para qualquer servidor público federal, após o período do estágio probatório e no interesse da administração. No entanto, a Lei nº 12.772/2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira

⁶⁷ Dados informados pela Coordenação de Administração de Pessoal do IFRN/CNAT, baseado no sistema SUAP em 30/09/2015, em atendimento ao processo nº 23057.024167.2015-17.

⁶⁸ Embora ainda não aprovado, existe projeto de Lei que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências, para alterar a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993.

e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, prevê no inciso I do Artigo 30, o afastamento do docente para “participar de programa de pós-graduação *stricto sensu* ou de pós-doutorado, independentemente do tempo ocupado no cargo ou na instituição” (BRASIL, 2012).

A associação desses requisitos dificulta, sobremaneira, o afastamento do técnico-administrativo, uma vez que só poderá se afastar após os 3 anos do estágio probatório e sua ausência para capacitação não implica na contratação de substituto, diverso do que ocorre com os docentes que podem se afastar a qualquer tempo e com previsão de substituição.

Ademais, essa questão da ausência do substituto para afastamento do técnico-administrativo ganha destaque, quando observado que pouco mais de 50% dos técnicos possuem (especialização, mestrado ou doutorado), enquanto que quase 100% dos docentes estão nesse patamar de titulação, conforme apresentado na penúltima coluna da Tabela 1, “% do Quantitativo”. Conclui-se que, embora seja facultada a possibilidade de os técnicos se afastarem para aumentar sua titulação, a ausência do substituto é um limitador efetivo, que talvez seja mais um que contribua para a disparidade observada na titulação de técnicos e docentes.

Uma outra questão, fruto de políticas públicas que geram conflitos de interesses no IFRN, também mencionado pelos sujeitos da pesquisa, foi o Reconhecimento de Saberes e Competências, mais conhecido pela sigla RSC⁶⁹, que corresponde à Retribuição por Titulação (RT) previsto no Plano de Carreira e Cargos de Magistério Federal, contemplando a categoria docente. O Gestor-2D (2015) pontuou a insatisfação de alguns docentes e os conflitos gerados na realização da referida retribuição por titulação, pois, segundo ele, não há consenso com relação os critérios definidos em Lei.

⁶⁹ Sugere-se ler o conteúdo completo da Resolução aprovada pelo CONSUP/IFRN de nº 13/2014, disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2014/resolucao-no-13-2014/view> Conceitua-se Reconhecimento de Saberes e Competências o processo de seleção pelo qual são reconhecidos os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional do pessoal docente, bem como no exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico, para efeito do disposto no Art. 18 da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, entre outros, e trata do RSC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Por hora, pode-se inferir que não há o reconhecimento dos saberes, habilidades e competências adquiridas com a experiência profissional para o cargo do técnico-administrativo.

A repercussão dessas políticas públicas, segundo OLIVEIRA (2006), representa o Estado em ação, atendendo aos interesses de forma pulverizada gerando arenas de conflitos, entre as próprias categorias que compõem a classe trabalhadora. Adverte-se que, em resumo, essas Leis divergentes para categorias profissionais, são a materialização das políticas de Estado e, nos casos em que é possível maior autonomia, também atuam aquelas em nível interno, a materialização das políticas institucionais, que ao preterir ou privilegiar categorias, fica manifesta a tentativa de fragmentar e fragilizar a classe dos trabalhadores, por essa razão não cabe dedicar-se ao embate entre técnicos e docentes.

Em continuidade à análise do PDI, o tópico 5, “Organização e Gestão de Pessoal” há assunção da adoção do modelo gerencial, permeados pelos princípios da eficácia e eficiência (IFRN, 2014, p. 147). Esse modelo importado da iniciativa privada, como visto na seção 4, na tentativa de assegurar o caráter democrático da administração pública, por meio da criação de estruturas decisórias colegiadas e representativas, encontra dificuldades de operacionalização, pois o que se observa enrustada no contexto escolar é uma cultura burocrática, com a gestão centralizada na figura do diretor (CASTRO, 2007, p. 139), por esta razão tal modelo, por si só, não rompe essa cultura cristalizada, por meio somente da criação de espaços formais de participação política. Exemplo disso é o item 4 do PDI “A organização administrativa” (IFRN, 2014, p. 134), que formaliza espaços políticos com representatividade de toda comunidade escolar, em órgãos colegiados, executivos, deliberativos, consultivos, de assessoramento e de controle geral, mas que em si, não garantem a pretensiosa participação democrática, pois para que esta aconteça, faz-se necessário que

o sentido da construção de algo que pertence a todos e que tem diretamente a ver com a qualidade de vida de cada um, seja no sentido da realização pessoal, seja pelos benefícios sociais que dela advém. O **compromisso que gera participação, requer a repartição coletiva do sucesso, não apenas a responsabilidade** (BORDIGNON; GRACINDO, 2006, p. 161, grifo nosso).

Desta maneira, as técnicas democráticas do modelo gerencial não são suficientes para promover mudanças significativas no espaço escolar, pois as decisões concretas ainda estão centralizadas na figura, no caso do IFRN, do reitor,

pró-reitores, diretor geral e demais diretores, em sua maioria docentes, ou ainda em pequenos grupos. A propósito, o Parágrafo Único do Artigo 25 do PDI, trata da escolha do diretor geral, nomeados pelo Reitor e escolhidos em processo de consulta à comunidade, em concordância com o art. 13 da Lei nº. 11.892/2008, já mencionada nesta pesquisa, que limita a candidatura, ao cargo de diretor geral, aos técnicos de nível superior.

Em suma, esse modelo oferece riscos, segundo (CASTRO, 2007):

[...] tratar os serviços públicos como se fossem mercados, tendo em vista o fato de que a ótica da racionalidade pode levar a distorções no processo e referir-se apenas ao aspecto econômico, comprometendo a qualidade social dos serviços prestados à população (CASTRO, 2007, p. 125).

Esse comprometimento da qualidade social dos serviços ocorre quando há, portanto, uma centralidade nos aspectos administrativos, secundarizando as discussões que também permeiam a arena escolar, como por exemplo, as contradições, as condições de trabalho e remuneração, o reconhecimento de saberes e competências, os critérios de investimento em qualificação e concessão de bolsas, os espaços políticos e outros aspectos que permitam a superação de uma cultura encrustada historicamente na polarização entre o trabalho nobre e o trabalho periférico ao ensino.

Ainda com relação ao PDI, essa polarização é assumida claramente, quando se conceitua o “Perfil do corpo técnico-administrativo”, explicitando-se que este é composto por “profissionais que dão suporte às atividades-meio da instituição, bem como as de apoio técnico-pedagógico ao ensino, à pesquisa e à extensão e à assistência estudantil” (IFRN, 2014, p. 150). Concentrando-se na análise semântica dos termos “suporte” e “apoio” e sua aplicação no texto acima, compreende-se que o técnico sustenta ou ampara a atividade meio. Dessa forma, transparece que o técnico possui pouca autonomia para o exercício das suas atribuições, mantendo-o na periferia da atividade fim – o ensino. Segundo Monlevade (2015), quando avalia o PNE (2014-2024), a expressão “pessoal de apoio”, indica mais do que subalternidade, demonstra que os não-docentes estão fora da categoria de profissionais da educação, ainda que sejam importantes suportes, são externos, não inscritos na política de formação pedagógica, própria de profissionais da educação

(MONLEVADE, 2015, p. 127). Esse entendimento apresentado no PDI, do técnico como “suporte às atividades-meio”, vai de encontro com a função social de formação humana integral dos estudantes, limitando a prática educativa dos trabalhadores da educação, quando na verdade deveria tratar-se de um esforço coletivo para contribuir com a atividade-fim, apoiando os estudantes e servindo à sociedade.

O que o PDI (não) diz⁷⁰ é da necessidade de avançar no processo de fortalecimento da gestão democrática, para que, segundo Castro (2007), todos tenham voz no processo decisório; das desigualdades de condições aos servidores geradas pelas políticas públicas; das interferências das diferenças sociais, de status e níveis de qualificação dos servidores no contexto da micropolítica escolar; da escola como aparelho ideológico do Estado que mantém a sociedade dividida em classes; e, por fim, da importância de desenvolver na comunidade escolar, segundo Kuenzer (2011) a consciência da classe trabalhadora que lhe permita organizar-se para conquista efetiva desses avanços.

5.1.2. Projeto político Pedagógico do IFRN

O PPP do IFRN, propriamente dito, é entendido como instrumento do planejamento global de todas as ações da Instituição, por sistematizar concepções, princípios e diretrizes norteadores das práticas e das políticas educativas em âmbito local, constitui-se como um documento de caráter identitário.

Este documento vem sendo estruturando desde 1994, moldando-se aos contextos diversos pelos quais a Instituição tem passado, resultantes das políticas públicas educacionais brasileira. Nesse processo de consolidação do documento base, a sistematização foi adequada para assegurar a participação e construção coletiva pela comunidade escolar, inclusive com consulta pública no ano de 2012 (IFRN, 2012).

⁷⁰ Analisou-se o PDI com a expectativa de contemplar essas questões, por se tratar de um documento que a Instituição adotou com viés mais amplo, para além do propósito de projeção de ações e metas. Inclusive, embora não haja informações suficientes para tal, depreende-se que há um erro teórico no referido documento, cuja produção confunde-se com a propositura do Projeto Político Pedagógico, que este sim, deveria trazer de maneira articulada o chão concreto de embasamento inclusive teórico, sob o qual a Instituição pauta sua atuação para a concretização das projeções do PDI.

Na versão final⁷¹ do documento base do PPP, diluída em 309 páginas, menciona que sua composição contempla outros 6 volumes, apresentados separadamente, que tratam da construção do PPP, Organização didática do IFRN, Diretrizes Orientadoras das Ofertas Educacionais, Propostas de trabalho para as disciplinas do Ensino Médio, Projetos Pedagógicos de Cursos e Cadernos Temáticos. Para essa pesquisa, optou-se pela análise do documento base do PPP.

O texto do documento base do PPP, de maneira geral, traz uma percepção crítica acerca da sociedade capitalista e os ditames do mercado que desvirtua os rumos da educação. Nesse sentido, o documento demonstra estar interessado em promover a transformação da sociedade, através do compromisso em formar cidadãos críticos e reflexivos, concebendo a educação como um processo de ação coletiva, decorrente das relações e dos grupamentos sociais; amparada na dimensão histórica da educação profissional e do próprio IFRN.

A concepção e discussão teórica sobre a gestão democrática, diluída em todo documento, mas enfatizada nas nove páginas da subseção 3.3 Concepção de gestão educacional, foi colocada numa perspectiva prática, por meio de um compromisso assumido pela Instituição, através de diretrizes conjuntas, entre elas o “fortalecimento dos processos de eleição para gestores, incluindo diretores-acadêmicos e coordenadores (de cursos, pesquisa e extensão etc.), por meio de consulta aos pares e/ou de deliberação coletiva” (IFRN, 2012, p. 63).

Na empiria constatou-se a incompatibilidade com relação a essa diretriz, pois na fala dos nove dos dez gestores entrevistados desta pesquisa, não ficou clara a realização de consulta ou deliberação coletiva para escolha de diretores. Embora o PPP preveja o fortalecimento dessas eleições, não contribui para sua viabilização, uma vez que não descreve a forma de sua execução. Parece não haver comprometimento da Instituição em cumprir a diretriz que elaborou, provando que o escrito por si só não garante, necessariamente, a prática e tampouco contribui para concreta mudança.

⁷¹ A versão final do documento em meio eletrônico está disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico>. Destaca-se que a análise, ora empreendida nesta pesquisa, foi do documento base na versão impressa, publicado pela editora do IFRN, com o título Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva. Essa ressalva se faz necessária, por haver divergências na paginação.

Um outro aspecto visto na empiria foi o desconhecimento sobre a existência ou a importância de realizar eleições para esses cargos, indício de que o PPP parece não ser publicizado e/ou, no mínimo, não é do conhecimento de todos, e, embora disponível eletronicamente na página do IFRN, por ser extenso pode ser um dificultador para a assimilação do seu conteúdo na íntegra.

Em alguns trechos do documento, há o reconhecimento de que é preciso avançar na superação de uma cultura autoritária e centralizadora, fundamentada no paradigma tradicional de gestão; na perspectiva de atingir a visão de totalidade e de avaliações constantes, pautada num paradigma crítico-dialético, através de uma gestão democrática. Contudo, também há indícios de que o IFRN já iniciou o avanço nessa superação, através, por exemplo, da participação conjunta na elaboração desse documento normativo, aspecto que pode contribuir para o aumento do envolvimento da comunidade escolar nos processos decisórios; e previsão de estímulo ao fortalecimento dos órgãos colegiados; aspectos que podem interferir, em alguma medida, na reestruturação organizacional, mas, sobretudo no processo de mudança de paradigmas.

Essa mudança no fazer coletivo está baseada nos paradigmas emergentes, mencionados no item 3.3 do PPP e discutidos na seção 4 desta pesquisa, de uma nova sociedade, que desencadeia e fundamenta as alterações nas concepções de educação e suas finalidades, e, portanto, na de gestão escolar. O paradigma emergente ou crítico-dialético está fundamentado na perspectiva de gestão democrática, norteadas pelos princípios de descentralização, participação e autonomia.

O PPP, de modo geral, (diz) da mudança de paradigmas de gestão, formação humana integral; das interferências das políticas públicas nas condições de trabalho e na constituição dos planos de carreira dos servidores; da participação dos atores envolvidos no processo de formação e qualificação para o trabalho; e da reconstrução de saberes e do trabalho como princípio educativo. Contudo, ocultos no discurso lírico do PPP e aporte teórico bem fundamentado, estão as contradições, identificáveis na prática cotidiana, observadas na empiria dessa pesquisa, e nas entrelinhas do próprio documento, que resvalou diversas vezes na teoria da prática educativa e na manutenção da *práxis* desenvolvida. Como exemplo,

no item 3.5.1 O planejamento pedagógico, o documento faz citação direta, reconhecendo o trabalho dos educadores:

todos os que ali militam são educadores, todas as atividades, planejadas ou não, são educativas. Toda a gama de comportamentos que compõem a rotina escolar concorre para educar; formar o caráter; formar o profissional; desenvolver conceitos éticos, políticos (RODRIGUES, 2000, p. 84, apud, IFRN, 2012, p. 72, grifo nosso).

A citação vai ao encontro do discutido na pesquisa sobre o trabalho educativo do técnico-administrativo, entendendo a dimensão educativa do comportamento dos educadores, na rotina escolar, que concorrem para formar o estudante em sua integralidade. No entanto, o documento é míope quando trata da pesquisa como princípio educativo, limitando-se a enxergar a interação entre discentes e docentes, no processo educativo e formativo do sujeito, reconhecendo-o como “atividade fundamental para a discussão e o diálogo em sala de aula” (IFRN, 2012, p. 69). Dessa forma, embora não expresso, percebe-se uma certa segregação do técnico-administrativo no que se refere a sua participação no desenvolvimento das pesquisas no âmbito do IFRN.

O documento utiliza e reconhece o termo trabalhadores da educação como uma classe na qual está contida as categorias de profissionais técnicos e docentes, contudo incorre no engano retórico de fazer a distinção entres estas, como observado, por exemplo, no trecho onde trata da “valorização da profissão docente e **dos demais** trabalhadores da educação” (IFRN, 2012, p. 209, grifo nosso).

Diante das contradições, o próprio documento reconhece que:

É mister que uma instituição educativa, na condição de formadora, **mantenha coerência entre as concepções que defende e a maneira como direciona**, internamente, seus processos decisórios, caminhando sempre na efetivação da gestão democrática da educação pública (IFRN, 2012, p. 62, grifo nosso).

O documento, portanto, (não) diz: das incoerências do que é defendido na teoria e do que se desenvolve na prática; da falta de integração do trabalho educativo desenvolvido pelos trabalhadores da educação; da falta de reconhecimento do docente enquanto trabalhador da educação; das arenas políticas

de interesses antagônicos e dos dissensos que constituem, de modo intrínseco, o contexto da micropolítica escolar.

O caminho para superação dessas contradições do discurso e da prática, e para avançar nessas questões de ordem política, exige participação dos trabalhadores de educação envolvidos na gestão dos processos administrativo-pedagógicos, na busca de efetivar práticas educativas capazes de materializar, na experiência concreta, os referenciais de ser humano, sociedade, cultura, ciência, tecnologia, educação e trabalho traçados no PPP e reafirmados como eixos basilares de todas as ações institucionais.

5.1.3. Regimento Geral do IFRN e o Regimento interno dos *Campi*

Aprovado pela Resolução nº. 15/2010-CONSUP/IFRN, de 29/10/2010, o Regimento Geral apresenta normas que disciplinam a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas do IFRN, diluídas em 21 páginas.

De forma generalista, o documento menciona as competências do Reitor e Chefe de gabinete; dos Pró-reitores de administração, ensino, extensão, pesquisa e inovação, Planejamento e Desenvolvimento Institucional; dos diretores sistêmicos, da Gestão de Atividades Estudantis, Gestão de Pessoas e Gestão de Tecnologia da Informação; diretor geral dos *campi*; Comissões (ética, Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação – CIS/PCCTAE, Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), Comissão Própria de Avaliação (CPA); e dos ouvidores, auditores e chefe da procuradoria jurídica.

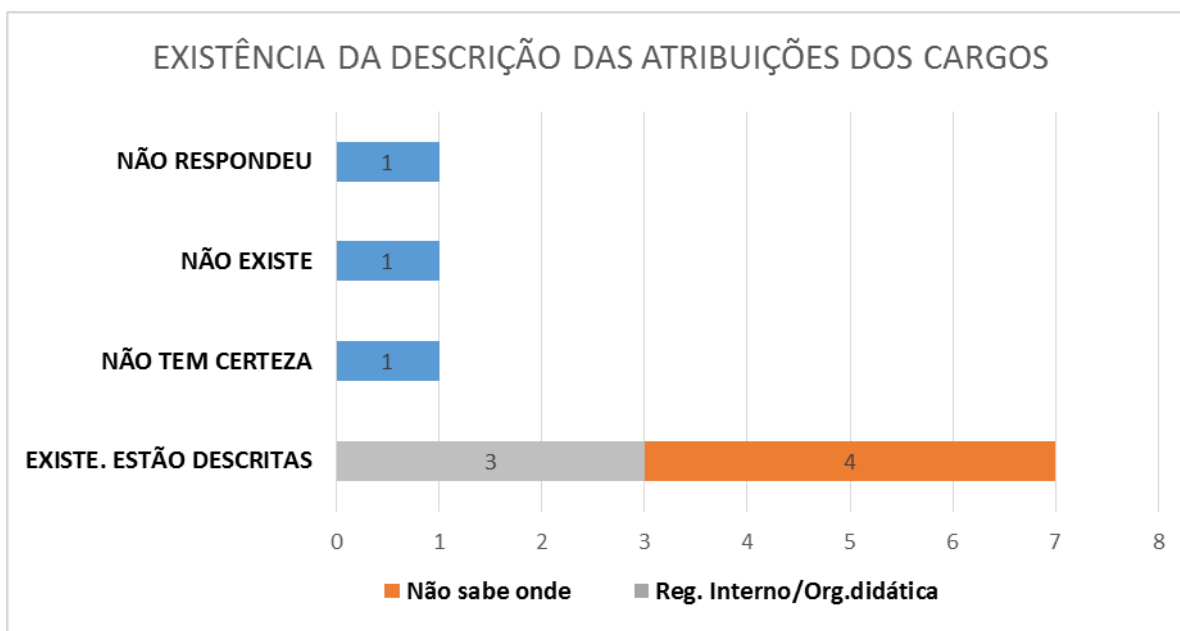
Evidencia-se que as competências descritas nesse Regimento Geral são apenas para as funções de confiança⁷². Não há, portanto, descrição de atribuições e/ou competências dos demais servidores técnicos, aspecto que contraria o que foi

⁷² Exercidas exclusivamente por servidores ocupantes de cargo efetivo, mediante concurso público, que recebem atribuições e responsabilidade. Destinam-se apenas às atribuições de direção, chefia e assessoramento. É de livre nomeação e exoneração no que se refere à função e não em relação ao cargo efetivo. Conforme previsto na Lei nº 8.112/1990.

mencionado por dois dos dez gestores entrevistados, que apontaram o Regimento como o documento responsável por essa descrição.

A propósito, dos dez gestores entrevistados, sete afirmaram que existe a descrição das atribuições dos cargos de servidores técnicos do IFRN, em algum documento.

Figura 6 – Existência da descrição das atribuições dos cargos de técnico-administrativo IFRN



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas realizadas com os gestores

Conforme Figura 6, desses sete gestores, quatro, embora tenham afirmado que essa descrição existe no IFRN, não souberam dizer exatamente em qual documento estão descritas; os outros três respondentes apontaram: o regimento interno e a organização didática, como documentos institucionais onde haveria a referida descrição dos cargos. No entanto, essa informação não procede.

Já o gestor, que afirmou que não existe, remeteu ao concurso público de ingresso do servidor, como o lugar onde há a descrição de cada cargo, e comentou:

(...) quando o servidor faz o concurso para técnico-administrativo, lá tem o perfil e a função dele, né?! Então, eu acho que segue essa **regra geral** do secretário, do secretário executivo (GESTOR 5D, 2015, grifo nosso).

Na fala desse gestor, parece haver uma confusão das funções do secretário executivo, com a do servidor que, na secretaria, executa serviços administrativos.

Interessa esclarecer que no setor em que esse gestor em questão trabalha, não há servidor lotado no cargo de secretário executivo. O Gestor-5D (2015), portanto, transparece conceber o trabalho do técnico, como regra geral, um trabalho de secretariado, independentemente do cargo do técnico-administrativo.

Ainda sobre as atribuições. Em comparativo, adotando a concepção dos onze técnicos que participaram do grupo focal, observou-se que três se posicionaram afirmando que as atribuições estão descritas na organização didática, Estatuto e no concurso público, na oportunidade de ingresso de cada servidor, e ainda, em um livro antigo da instituição e em sites de busca na internet. Os demais participantes não se posicionaram.

Importante frisar que, ao analisar o Estatuto e a Organização didática, motivada pelas afirmações nas falas dos gestores e técnicos participantes da entrevista e grupo focal, respectivamente, observou-se que nenhum desses documentos possui a descrição das atribuições dos cargos dos servidores. O Estatuto foi elaborado em 2009 e apresenta de forma resumida e generalista em 17 páginas, as finalidades e objetivos da Instituição, os órgãos colegiados, o regime acadêmico e a comunidade acadêmica.

A organização didática, por sua vez, não trata dos servidores. Como o próprio nome sugere, é um documento que define a organização e funcionamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com normas direcionadas aos discentes.

Por último, buscou-se o mencionado livro institucional antigo, onde supostamente haveria todas as atribuições, baseadas, segundo o próprio participante do grupo focal Técnico-Caicó (2015), no plano de carreira que antecedeu⁷³ o vigente PCCTAE⁷⁴. Este livro não localizado no IFRN-CNAT, campo empírico da pesquisa, mas, de toda forma, em nenhuma desses dois Planos de carreira, consta a descrição das atribuições dos cargos dos técnicos.

O que há no PCCTAE, na Lei nº 11.091/2005, no seu Artigo 8º são atribuições gerais dos cargos que integram o referido plano de carreira, como já visto anteriormente, na seção 4, que em suma, são: planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades técnico-administrativas relativas ao ensino, pesquisa e

⁷³ O plano que antecedeu o PCCTAE, foi o denominado Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos previsto na Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987.

⁷⁴ Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação no âmbito das Instituições Federais de Ensino, vigente através da Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005

extensão; e executar tarefas específicas visando a eficiência, eficácia e efetividade dessas mesmas áreas (ensino, pesquisa e extensão) (BRASIL, 2005).

O Artigo 8º, § 2º dessa Lei, determina que as atribuições específicas de cada cargo serão detalhadas em regulamento. Em pesquisa na página eletrônica do Ministério da Educação⁷⁵, é possível ter acesso ao único Ofício circular de nº 015 de 2005⁷⁶, da Coordenação Geral de Gestão de Pessoas que trata da descrição das atribuições de apenas 65 cargos nos níveis C, D e E, autorizados até então, pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público, com seus respectivos códigos da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). O ofício esclarece que as descrições dos demais cargos estavam em fase final de elaboração e seriam enviadas posteriormente, para as Instituições, no entanto, segundo a Diretoria de administração de pessoal do IFRN-CNAT e a Diretoria de Gestão de pessoas da reitoria do IFRN, nenhum outro Ofício foi enviado pelo Ministério da Educação (MEC). Em contato telefônico, em 26 de janeiro de 2016, com a coordenadora da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), de fato, nenhum outro documento foi expedido.

De maneira geral, as descrições dos 65 cargos não são específicas para o contexto escolar, elas são generalistas da mesma forma que se apresentam na CBO, diferenciada pelo acréscimo do texto “Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão”⁷⁷, na descrição sumária do cargo. Desse modo, sem as descrições das atribuições que contemplem a realidade do ambiente escolar, os técnicos carecem de norteamento do seu trabalho e/ou o fazem comprometendo o viés educativo que sua prática profissional, enquanto técnico-administrativo, poderia assumir.

Pode-se afirmar que essa lacuna (ausência de atribuições específicas para o técnico atuar na escola), conduz para o desenvolvimento de tarefas eminentemente burocráticas. Em tempo, é conveniente sublinhar, para evitar a simplificação do debate, o entendimento de que a descrição dos cargos dos técnicos não se

⁷⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em: 14/01/2016.

⁷⁶ O acesso ao referido documento foi por meio do servidor Victor Varela Ferreira Medeiros de Oliveira, no mês de outubro de 2015. Também Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcgpp/oficios/oc01505.pdf>. Acessado em: 14/01/2016

⁷⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcgpp/oficios/oc01505.pdf>. Acessado em: 16/01/2016.

configura como o único ou melhor meio para a resolução das problemáticas aqui apontadas, nem tampouco, que este é o maior responsável pela burocratização do trabalho do técnico ou manutenção deste na periferia do contexto escolar. Ao invés disso, identifica-se a introdução do referido trecho, sobre a descrição similar ao CBO, na Lei nº 11.091/2005, tratado acima, como um avanço resultante de tensões e conflitos de interesses, que pode servir como ferramenta para a continuidade da discussão em direção à construção e fortalecimento da identidade do técnico-administrativo.

Analisando a finalidade das comissões, prevista no regimento geral, da CIS/PCCTAE dos técnicos e a CPPD dos docentes; observou-se, respectivamente, que a primeira visa “acompanhar, fiscalizar e avaliar a implementação do PCCTAE no âmbito do IFRN e propor à Comissão Nacional de Supervisão (CNS) as alterações necessárias para seu aprimoramento” (IFRN, 2010, p. 14); a segunda, dos docentes, visa o “aperfeiçoamento e atualização do seu pessoal docente”. A comissão dos técnicos parece ter ação limitada à sistematização do Plano de carreira, sem perspectiva de avanços e investimentos na atualização do corpo técnico, aspecto que pode interferir na propositura de ofertar aos estudantes uma formação humana integral, na medida em que o técnico adquire menos conhecimento que permita uma atuação educativa que se configure numa *práxis* reflexiva, com objetivo e respaldo teórico.

Cabe reforçar que à CIS/PCCTAE foi atribuída a responsabilidade de acompanhar a implementação do plano de carreira, instituído em 2005, talvez por essa razão permaneceu atrelada a esta comissão as atribuições definidas na sua constituição. Por isso, entende-se que diante do dinâmico contexto da micropolítica escolar, permeados por demandas de diversas ordens, faz-se necessário readequar as competências da referida comissão.

Com relação às pró-reitorias e as diretorias sistêmicas, que são dirigidas por um diretor nomeado pelo reitor. O documento não menciona eleição ou consulta aos pares, para ocupar essas funções de direção, portanto, parte-se da suposição de que a nomeação seja uma escolha unilateral feita pelo reitor.

O Regimento interno dos *Campi*, aprovado pela Resolução nº. 17/2011-CONSUP/IFRN, de 01/07/2011, discorre em 40 páginas, um conjunto de normas e

disposições complementares ao Estatuto e parte integrante do Regimento Geral do IFRN, que disciplina a organização e o funcionamento dos *Campi*.

Os Artigos 1º e 2º tratam da estruturação básica de todos os *Campi*; e do Artigo 3º ao 46, discorrem sobre os órgãos colegiados, composição, competências dos seus membros e funcionamento. Entre todos esses órgãos descritos: conselho escolar; colégio gestor; colegiado de diretoria acadêmica; colegiados de curso técnico e de curso superior de graduação; colegiado de programa de pós-graduação e conselho de classe, todos preveem a participação de pelo menos um técnico-administrativo na sua composição, ainda que de forma específica à equipe pedagógica; o único⁷⁸ que não possui técnico na composição é o do programa de pós-graduação.

Sobre os órgãos executivos, o regimento esclarece no Artigo 47, que à Direção Geral do *Campus* cabe: a coordenação, o acompanhamento e a superintendência de todas as atividades desenvolvidas no respectivo *Campus*. No Artigo 48, aborda os órgãos executivos do *Campus* Natal-Central, considerando sua estruturação específica, foco empírico desta pesquisa. Nas alíneas do Artigo 48 estão as competências das diretorias e coordenações. Observa-se que, a exemplo do regimento geral, são descritas as competências das funções de confiança. Não há, portanto, as atribuições dos demais servidores técnicos. Do Artigo 49 ao 55 o documento descreve a estruturação dos demais *Campi*, que não interessa à essa pesquisa.

O Regimento geral e dos *Campi* (não) dizem: acerca da descrição das atribuições do trabalho dos técnicos; e do uso do espaço dos órgãos colegiados para a formação política dos membros que deles fazem parte, focando nas questões administrativas e de controle. Entretanto, há que se reconhecer que a participação dos membros nesses espaços, por si só, contribui para a formação crítica e política de todos e, coerente com a proposta de formação humana integral, também do estudante-membro.

De maneira geral, pode-se dizer que os documentos analisados: priorizam o detalhamento sobre o modo de funcionamento e competências de alguns setores

⁷⁸ Não era propósito desta pesquisa investigar a razão pela qual o Programa de Pós-graduação não prevê membro representante da categoria dos técnico-administrativos na composição de seu órgão colegiado, contudo, reconhece-se a importância de sabê-la para aprofundamento desta discussão.

vinculados ao ensino, pesquisa e extensão, em detrimento de outros; e mantém estrutura organizacional hierarquizada, uma das características do paradigma de gestão tradicional discutido na seção 4, a partir de Bordignon e Gracindo (2006). Essa estrutura vertical mantém o que foi historicamente construído acerca do trabalho do técnico periférico ao ensino, reforçando essa polarização balizada pelos níveis de escolarização de ingresso no cargo de técnico-administrativo, assim como também, os polos entre os docentes de disciplinas técnicas e os de disciplinas gerais, podendo haver, segundo Monlevade (2009) a naturalização da situação de desvalorização.

Esclarece-se, segundo Poulantzas (2000), que a hierarquia não cria as classes, mas as classes sociais que produzem a configuração particular de poder no aparelho do Estado, e no âmbito escolar, de acordo com Braverman (1977), a divisão social e técnica do trabalho divide os próprios trabalhadores da educação.

Em suma, esses aspectos, focando no objeto de estudo desta pesquisa, contribuem para a falta de reconhecimento do trabalho educativo dos técnicos que poderia concorrer para o alcance da educação socialmente reconhecida.

5.2. O TRABALHO DO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO DO IFRN: O QUE DIZEM OS SUJEITOS

Nessa subseção é aprofundada a discussão da pesquisa empírica, através do diálogo entre as informações obtidas das entrevistas realizadas com os gestores, debates do grupo focal e o referencial teórico apresentado.

Os processos de ser e de vir a ser dos sujeitos partícipes desta pesquisa foram desvelados durante as entrevistas e/ou grupo focal, mesmo que, às vezes, inconscientemente, os sujeitos deixaram pistas claras a respeito de suas formações, concepções e de suas constituições enquanto profissionais. Por essa razão, utilizaram-se trechos das falas dos sujeitos da pesquisa, onde é possível a leitura das entrelinhas do pensamento e também da ocorrência de atos falhos⁷⁹.

⁷⁹ Para a psicanálise, os atos falhos são expressões de intenções omitidas ou resultado de um confronto entre duas intenções, uma delas inconsciente.

5.2.1 A divisão do trabalho educativo no IFRN/CNAT

A forma como o trabalho educativo é dividido no IFRN/CNAT, permeia a lógica capitalista do parcelamento do trabalho, evidenciada na fala de dois gestores entrevistados, ilustrado na fala abaixo:

O técnico que tá na parte **administrativa, ele tá na parte administrativa 100 %**, já o técnico que tem uma interface com o docente é o **técnico de laboratório**, aí é **dividido** o que: toda a parte teórica, em sala de aula é com o professor, mas quando o professor vai para o laboratório aí o técnico entra como apoio do professor, então nessa hora o professor vai para o laboratório com a turma e **o técnico é fundamental nessa hora, de preparar o laboratório no decorrer da aula, depois ele organiza o laboratório**, então existe uma interface direta. O **técnico educacional** também existe uma interface, mas no acompanhamento do aluno e chama os professores para reuniões, aquelas coisas, entre os três o que tem interface direta é o de laboratório. Eu acho que assim é o certo. Tem coisas que o professor **não faz** e tem coisas que o técnico **não vai fazer**. O técnico não pode dar aula no lugar do professor, não é pra dar aula no lugar do professor, mas no laboratório **o técnico auxilia a aula do professor e muitas vezes até orienta o professor**, nos ensaios e tal, o que não pode é o professor ir para o laboratório e mandar o técnico dar aula de laboratório, tá entendendo, então não pode, eu acho que do jeito que tá, tá certo (GESTOR 2D, 2015, grifo nosso).

Na fala do Gestor-2D (2015), há o parcelamento do trabalho do técnico-administrativo, da seguinte forma: o administrativo que está “100% na parte administrativa”; o técnico educacional, que “acompanha o aluno”; e o técnico de laboratório, que apoia o docente, preparando o laboratório para aula e organizando-o ao final. Conclui-se de forma pontual, dois aspectos observados nessa fala, que resguardam similaridade com a lógica capitalista de parcelamento e fragmentação do trabalho, visto na seção 3, são eles: não há integração entre os trabalhadores, tornando-os alheios ao processo educacional como um todo; e há fragmentação e hierarquização da categoria dos próprios técnicos, a partir do nível de escolaridade de ingresso no cargo (fundamental, médio e superior). Contudo, embora haja indícios na fala do Gestor-2D (2015) dos técnico-administrativos atuarem afastados de uma dimensão educativa, há concordância dele com relação à participação do técnico de laboratório no ensino.

Compreende-se que é possível que o trabalho do técnico-administrativo assuma uma dimensão educativa e política, independente da proximidade ao

estudante, que é mediada pelas características da atividade laboral em cada caso, mas especialmente, conforme defende Dourado (2013), por sua efetiva participação no processo de repensar as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais no modo de produção capitalista.

Em se tratando dos gestores técnicos, observou-se que esses naturalizaram o discurso fragmentário e, também, distinguem pedagogos como se não fossem técnicos. Nessa fala, o Gestor-1TA (2015) esclarece: “[...] **a gente acaba vendo uma diferença no pedagogo**, que é uma atuação mais próxima do professor [...]” (GESTOR 1TA, 2015, grifo nosso).

Importa esclarecer que nas entrevistas, todos os gestores apresentaram forma de distinção similar ao tratar o técnico-administrativo de nível superior que ocupa o cargo de pedagogo, como uma categoria intermediária entre técnicos e docentes. Monlevade (2009) esclarece que se criou uma hierarquia entre os próprios não-docentes:

no topo, os especialistas; no meio, os que trabalhavam em secretarias e bibliotecas; e na base, o pessoal da alimentação escolar, da limpeza e da vigilância (MONLEVADE, 2009, p. 345).

Embora haja outros técnicos que ocupam cargos de nível superior, como exemplo, o psicólogo, médico, nutricionista, administrador, entre outros, o pedagogo possui algumas particularidades, que quando somadas, diferencia-os do/s demais técnicos e, conseqüentemente, aproxima-os dos docentes. A primeira particularidade que pode contribuir para esse movimento é a natureza do seu trabalho, a qual permite maior proximidade ao docente e é realizado em espaço físico diverso dos demais técnicos; a segunda, é o nível de qualificação para além da exigência do cargo, pois dos 16 pedagogos⁸⁰, três possuem o título de doutorado, quatro estão em processo de doutoramento, três são mestres e os demais estão cursando mestrado ou especialização; a terceira e última particularidade dos pedagogos está pautada na análise do PDI e PPP, que reserva ao pedagogo espaço como membro nato, em quase todos os órgãos colegiados do IFRN. Pode-se inferir que essas particularidades foram resultantes de lutas históricas para o

⁸⁰ Considerando aqueles com formação em pedagogia, embora sejam dos cargos de pedagogo e técnico em assuntos educacionais. Dados extraídos do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), disponível em <https://suap.ifrn.edu.br/>, acessado em: 30/03/2016.

reconhecimento desse grupo profissional e conquistadas pela ocupação do espaço político no IFRN.

Outra evidência na fala dos gestores foi a vinculação do técnico-administrativo às atividades burocráticas, sem contato direto com o estudante, como um trabalho secundário ao ensino. Parece renegar a possibilidade de o técnico educar, ainda que fora dos espaços formais. De fato, o ensino é uma atividade privativa do docente, e em sala de aula, entretanto as falas parecem trazer como pano de fundo, a impossibilidade de o técnico educar.

Essa forma de divisão do trabalho educativo, do técnico vinculado apenas ao trabalho administrativo e prático, é vista de forma natural e, alguns gestores justificam-na retomando a forma como é feito o ingresso do servidor na instituição, através de concurso público:

Eu vejo de forma natural. O docente ele é servidor para ensinar, aí ele tem que participar daquele tripé, ensino, pesquisa e extensão, certo? **O técnico-administrativo** ele é contratado, é uma pessoa que tem formação para **trabalhar com atividades administrativas**, mas também **como a instituição é nesse nível com esse direcionamento**, ele também deve ter as três vertentes, igualitária, **de forma administrativa**, com o ensino, pesquisa e extensão. Então, esse é um processo natural aqui dentro, não vejo isso, não vejo uma separação, a pessoa entra e sabe, aliás, se contrata, se faz um **processo seletivo público**, já definindo o perfil e espera-se que a pessoa contratada atenda este perfil (GESTOR 3D, 2015, grifo nosso).

O Gestor-3D (2015) inicia a fala com a compreensão de que o espaço de trabalho do técnico é em atividades administrativas, mas em seguida, se reporta à concepção da Instituição para afirmar que o técnico deve participar do “tripé”, ensino, pesquisa e extensão, entretanto, deixa claro que essa participação deve ser “de forma administrativa”. Talvez não intencionalmente, mas o Gestor-3D (2015), dessa forma, defende um aspecto que resguarda alguma relação com a Lei nº 11.091/2005, no seu Artigo 8º, já criticada na seção 4, de que na pesquisa e extensão o técnico-administrativo deve planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades de caráter técnico-administrativas, tão somente, parece não permitir que o técnico desenvolva a pesquisa e a extensão, propriamente ditas.

Importa pensar que, independente do cargo escolhido para ingresso na instituição, é preciso que os servidores estejam conscientes de que “[...] com a divisão do trabalho não só existe diversificação de tarefas e aptidões como também

elas são úteis, enquanto complementares (KUENZER, 2011, p. 26). Essa visão dicotômica de um trabalho fragmentado, sucumbe a possibilidade de os envolvidos desenvolverem atividades que se complementem e sejam úteis para a sociedade.

Com relação ao impacto da falta da definição clara e publicização das atribuições dos cargos dos servidores técnicos, o Gestor-2TA (2015) reconhece e afirma que

A questão é que talvez por falta desse conhecimento, dessa divulgação dos papéis ou até de uma atualização desses papéis, já que as coisas aqui são muito dinâmicas, e de todo mundo entender isso e seguir isso é que atrapalha, ou seja, **na falta de conhecer e seguir isso é que um entra um pouco no trabalho do outro**. [Isso gera o quê?] Conflitos. Conflitos de interesses (GESTOR 2TA, 2015, grifo nosso).

Esse trecho ilustra o que se observou entre os demais gestores entrevistados e, inclusive, entre os técnicos que participaram do grupo focal. O desconhecimento e/ou a ausência, de fato, das descrições das atribuições dos cargos, nos documentos institucionais e legais, repercute também, na determinação de atribuições de acordo com as demandas do setor; entendimento dos gestores, que parecem manter, na maioria das vezes, o foco nas questões administrativas; ou, ainda, criam atividades conflitantes entre a própria categoria dos técnicos, gerando arenas políticas de interesses diversos. A afirmação de que as atribuições são descritas de acordo com a demanda de cada setor, foi trazida por 8 dos 10 gestores entrevistados, que alegaram ter percebido a necessidade e, portanto, o fizeram por conta própria.

Ainda com relação a fala do Gestor-2TA (2015), e retomando a atuação da comissão CIS/PCCTAE, comentada na subseção anterior, reforça-se a necessidade da referida comissão rever sua atuação, para além da implementação do Plano, dedicando-se às discussões sobre as atribuições do técnico, compatíveis com o ambiente escolar e a dimensão educativa desse trabalho.

No que se refere à ocupação das funções de gestão, questionou-se aos entrevistados o seguinte: a) qual o perfil do gestor para ocupar a função em questão; b) a função poderia ser ocupada por técnicos ou docentes; e ainda, c) por qual cargo essa função havia sido ocupada entre 2005 e 2015, excluindo-se o cargo do gestor atual. A Figura 7 traz um resumo dos resultados

Figura 7 – Quadro percepção dos gestores sobre ocupação de função de gestão

| | PERFIL DO GESTOR | PODERIA SER OCUPADA POR | OCUPADA ANTES POR |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------------|
| GD1 | Componentes técnico e político | Técnico ou docente | Somente docentes |
| GD2 | Experiência prática e em administração, pós graduação, e saber lidar com pessoas e conflitos. | | |
| GD3 | Ser da área, tem que ser docente, experiência de gestão e coordenação de curso, capacidade de ouvir e dialogar, liderança, conviver com conflitos e estimular as pessoas | Docente | |
| GD4 | Entender e gostar do que faz, ser centrado, agir na hora certa e ser justo | Técnico ou docente | |
| GD5 | Ter iniciativa, responsabilidade e comprometimento | | |
| G1TA | Conhecimento técnico, político e pedagógico | | |
| G2TA | Conhecimentos técnicos, em administração, gestão e ser conciliador | Técnico ou docente | Técnico ou docente |
| G3TA | Conhecimentos na área de direito, vontade de aprender, ser antenado na legislação, empenhado, dedicado | | |
| G4TA | Formação política e ser ponderado | | |
| G5TA | Conhecer o dia a dia da gestão, conhecer vários setores da instituição, relacionamento, conhecer grandes pensadores da educação e ter experiência | Técnico | |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016), a partir dos resultados das entrevistas.

Em primeira ordem, percebe-se que o perfil apontado pelos próprios gestores, como necessário para o desempenho da função de gestão, é eminentemente administrativo, e/ou prevalecem habilidades que independem da categoria (técnico ou docente), pois estão mais relacionadas às características comportamentais de um servidor, que inclusive, poderiam ser desenvolvidas em cursos de capacitação ofertados pelo próprio IFRN.

Esse perfil atribuído ao gestor, portanto, é coerente com as afirmações de oito dos dez gestores entrevistados, à medida que alegam que qualquer servidor poderia exercer a função de diretor, muito embora, contraditoriamente, sete das dez funções de gestão, segundo eles, nunca⁸¹ foram ocupadas, anteriormente, por técnico-

⁸¹ Essa informação foi fornecida pelos próprios entrevistados, na oportunidade da entrevista, através de resgate na memória pelos nomes dos servidores que ocuparam a função de gestão em questão, a partir do ano 2005. O Diretor da Coordenação de Administração de Pessoal do *Campus* IFRN/CNAT foi consultado para consolidar a informação dos entrevistados, mas segundo o diretor, o sistema eletrônico não possui ferramenta que permita esse resgate de gestor por setor, a busca se tornou inviável, pois teria que ser feita através dos nomes de cada servidor. Contudo, considera-se a informação relevante e consistente, em virtude de ter sido respaldada pelo referido diretor da Coordenação de Administração de Pessoal do *Campus* IFRN/CNAT.

administrativos. Nesse cenário, parece sobreviver a lógica da divisão social e técnica do trabalho, com a centralidade e periferia ao ensino, discutido na seção 3, quando observado que as cinco diretorias conduzidas por gestores docentes estão mais próximas às atividades de ensino, pesquisa e extensão, assim como, as três diretorias mais periféricas ao ensino foram assumidas, por ambos os cargos, mas na maioria das vezes, por técnicos.

O Gestor-3D (2015) respondeu que a função deveria ser ocupada por docente e acrescentou que, apesar disso, seu substituto é um técnico.

Eu entendo que na frente da diretoria acadêmica a princípio eu tenho um docente, mais é bom ressaltar que **meu substituto é um técnico-administrativo**. Não vejo problema nisso não, aliás fiz questão que ele fosse. Tá entendendo? Porque o meu secretário acadêmico [fulano], é uma **pessoa que entende mais disso aqui**, do *métier* e quando eu saio ele me substitui (GESTOR 3D, 2015, grifo nosso).

Essa situação remete ao já discutido na seção 4, onde trata do Decreto nº 9.070/1911, artigo 38: “Em suas faltas ou impedimentos, o director da escola será, substituído pelo escripturario, o professor pelo adjunto e o mestre de officina pelo ajudante” (BRASIL, 1911), que transparece a conservação do raciocínio de que o técnico educa somente na ausência do docente; e/ou garante o funcionamento do setor, em especial, nas férias escolares.

Contudo, há uma circunstância que difere da perspectiva delineada na seção 4, pelo menos do ponto de vista do discurso de alguns gestores, ao reconhecerem que técnicos ou docentes poderiam assumir função de gestão, aspecto que aponta avanço na construção de uma lógica contrária àquela historicamente construída, mencionada anteriormente. Ademais, o Gestor-3D (2015) esclarece que o técnico que o substitui é a “pessoa que entende mais disso aqui” (GESTOR-3D, 2015), indicando o caráter essencial do trabalho desenvolvido, mas, dialeticamente, o discurso parece atribuir ao trabalho do técnico um caráter auxiliar e subordinado. Essa análise conclusiva acerca do discurso desse técnico, exige uma explicação, pautada no autor Bakhtin (1992), que esclarece que na interação verbal, o interlocutor sofre interferência das exigências sociais e históricas que modela seu comportamento, fazendo-o agir sob determinação das pressões sociais, elaborando um discurso, portanto, socialmente adequado e mais aceito, ainda que apresente

conteúdos contraditórios, de origem consciente ou inconsciente.

Entre os cinco gestores técnicos entrevistados, um deles pensa que o cargo deveria ser ocupado apenas por técnico-administrativo; os demais afirmaram que a função poderia ser ocupada por ambos os cargos (técnico ou docente).

Perguntados sobre a forma de escolha do gestor, nove dos dez entrevistados afirmaram que não há eleição para escolha dos diretores, alguns mencionaram que há indicação pelo diretor geral e/ou consulta aos pares. Importa informar que alguns desses estão na mesma função há mais de 5 anos, demonstrando pouca rotatividade e parece não ter havido avanço no primeiro compromisso de gestão democrática assumido pela instituição no PPP, que trata da escolha desses gestores, através de consulta aos pares ou deliberação coletiva.

O Gestor-3D (2015) propõe que no próximo mandato seja constituída comissão de docentes dos cursos da diretoria que está lotado, para condução de um processo eleitoral. Apesar de a proposta da comissão ser, em alguma medida, um avanço no processo decisório, incorre em duas contradições: primeiro, demonstra uma aparente tentativa de fortalecer a democracia, contudo não há previsão para participação do técnico-administrativo e dos estudantes; e segundo, embora o técnico não participe da escolha do diretor, exerce as funções do seu cargo de direção, de forma interina em sua ausência, uma vez que é substituto formal do Gestor-3D (2015), e foi, inclusive, substituto da gestão anterior.

Sobre o técnico assumir a função de diretor na ausência do docente, um partícipe do grupo focal teceu o comentário:

O que eu posso perceber é que geralmente os substitutos eventuais dos diretores, geralmente são os técnico-administrativo. **Não sei se por causa das férias dos docentes** (TÉCNICO-EMANOEL, 2015, grifo nosso).

O Técnico-Emanoel (2015) parece constatar a subsunção velada que já constava no documento, visto anteriormente na seção 4, da Consolidação dos dispositivos concernentes às escolas de Aprendizes Artífices, de 1926, que no período de gozo de férias escolares, os mestres e contramestres deveriam permanecer nas escolas para limpeza das máquinas. É razoável pensar, resguardada as devidas proporções, que mestre e contramestre equivaleriam ao técnico de laboratório do campo empírico em questão, levando em consideração a

descrição daquele trabalho de ministrar o ensino prático aos estudantes.

Resgatando o texto do PPP, no que se refere a escolha dos diretores acadêmicos, o IFRN apresenta indícios de um modelo de gestão autocrático. Esse conceito é apresentado no texto do PPP, quando trata da forma de consolidação das políticas educacionais:

A depender do grupo, da comunidade ou dos setores dessa comunidade, a política educacional pode se consolidar de duas maneiras: ser alçada de forma imposta, por meio de um modelo autocrático no qual **um pequeno grupo que exerce o poder toma as decisões em detrimento da maioria**; ou resultar de um amplo processo coletivo e participativo, em que todos os segmentos envolvidos opinam (IFRN, 2012, p. 96, grifo nosso).

A partir do que foi discutido sobre a ausência de um processo eleitoral amplo e participativo, para escolha dos gestores, e com base nesse trecho do PPP, é possível constatar que o IFRN resguarda alguma dimensão do paradigma tradicional, da mesma forma que parece coexistir com o paradigma crítico-dialético, quando prevê em seus documentos espaços colegiados, eleição para reitor e diretor e consulta à comunidade escolar para elaboração dos referidos documentos.

Ainda com relação ao cargo de gestor, os entrevistados lotados em diretorias vinculadas ao ensino, afirmaram que desconhecem técnicos que tenham assumido as referidas funções, e alguns reagiram demonstrando que constataram isso no momento em que foram perguntados, evidenciado na fala do Gestor-1TA (2015):

[sorriso de constrangimento/surpresa]. **Nossa eu tô procurando...eu acho que não. Que eu lembre, acho que desde que eu tô aqui, só foram professores.** [interferência do entrevistador: por quê?]. [silêncio e sorriso de constrangimento/indignação]. **Por que?** [sorriso de constatação] [silêncio]. **E, além do aspecto de ser só por professor, mais homens também** (GESTOR 1TA, 2015, grifo nosso).

As reações transcritas no trecho da fala do Gestor-1TA (2015) fazem parte do estudo comprometido em compreender a ideologia, através do que foi dito e aquilo que não se disse. Segundo Ball (1994), são nos silêncios significativos de um texto, em suas línguas e omissões, onde a presença de uma ideologia pode sentir-se mais categoricamente. O Gestor-1TA (2015) esboça comportamentos e silêncios que transparecem a impressão de que não dedicou tempo para pensar na temática,

talvez por ter naturalizado a situação de um técnico não ter assumido a referida função, nem tampouco, ser do sexo feminino.

Quando os gestores foram questionados sobre o motivo de as diretorias vinculadas ao ensino, terem sido ocupadas só por docentes, alguns atribuíram a questão histórica, cultural e ao perfil da instituição.

[...] talvez essa **cultura** tenha ficado **arraigada** na instituição e exige um processo pra quebrar um pouco disso aí, eu acho que já avançou, eu acho não, tenho certeza [...] avançou, **eu tenho certeza que avançou**, em alguns aspectos, mais eu acho que tem que avançar mais, porque **historicamente o técnico não era visto como um dos responsáveis**, também, pelo processo de formação. [...] (GESTOR 1D, 2015, grifo nosso).

Então, eu acho que até por ser uma **escola profissional**, imagino eu, seguia muito a dimensão só técnica, [repetiu], eu acho que isso deve remeter também à própria política de [...] em que essas escolas foram construídas, de uma **visão tecnicista**, e aí, isso com o tempo, né, foi que sofreu mudanças, né, **mas ainda, é forte** (GESTOR 1TA, 2015, grifo nosso).

O Gestor-1D (2015) reconhece avanço na compreensão do técnico como também responsável pelo processo de formação dos estudantes; embora, o Gestor-1TA (2015) identifique que a visão tecnicista ainda é preponderante no IFRN, aspecto observado nas falas apresentadas pelo Gestor-3D (2015), quando tratou do trabalho do técnico, com foco nos processos administrativos.

Um participante do grupo focal traz outra perspectiva para justificar o fato do técnico-administrativo não assumir função de diretor acadêmico.

Ninguém cogita um técnico-administrativo ser diretor acadêmico, acho até porque ninguém sabe se um técnico pode. A maioria dos docentes [...] eles não estavam preparados para fazer a parte administrativa. Eles falham na parte administrativa e deixam a desejar na parte que eles sabem fazer, porque estão envolvidos com outras coisas (TÉCNICO-XUXA, 2015).

O trecho induz ao pensamento crítico de que se o técnico não pode assumir a função de diretor acadêmico, porque não tem conhecimento didático-pedagógico, conforme argumentam alguns gestores docentes, quando esses últimos são gestores, recai na contradição, pois lhes falta exatamente o inverso, o conhecimento técnico-administrativo.

Entre as dificuldades encontradas pelos gestores no desempenho das suas atribuições na função de gestão, os aspectos mais recorrentes foram: pequeno número de servidores; falta de comprometimento e o comportamento individualista dos servidores de uma maneira geral, que exige do gestor uma atuação estratégica para conseguir superá-las.

Uma outra dificuldade, mencionada por alguns gestores, refere-se à carga horária distinta de seis horas para os técnicos lotados em setores ligados ao ensino e oito horas para os que não são, gerando desmotivação e dificultando a lotação em setores com oito horas. Essa discussão pode ser relacionada ao paradigma tradicional, em que a escola, influenciada pelo produtivismo capitalista, segundo Paro (2010), reproduz essa lógica, buscando um aumento da produtividade dos trabalhadores da educação em menor espaço de tempo.

De forma geral, evidenciou-se no que se refere à primeira categoria de análise empírica, que há presença de uma divisão do trabalho, similar àquela entre o manual e intelectual presente historicamente na educação profissional, mas não há, necessariamente, a divisão do trabalho educativo, pois entre técnicos e docentes falta o reconhecimento da dimensão educativa na atuação de todos os trabalhadores, independente da sua proximidade ao estudante.

5.2.2 Concepção de educação profissional e formação humana integral

A concepção do IFRN acerca da educação profissional está embasada na compreensão do ensino como uma totalidade concreta em movimento e no tratamento da organização curricular pautado em uma política que supere a dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e profissional por meio da produção de conhecimentos e com o desenvolvimento científico-tecnológico, segundo o PPP (2012).

A educação profissional, segundo o Gestor-2D (2015) e o Gestor-3D (2015), é aquela voltada para a formação técnica e preparo prático para o trabalho, com predileção pelos estudantes que ingressam no ensino médio integrado pois, por serem pré-selecionados, possuem melhor rendimento, conforme observado na fala:

o nosso **alunado do integrado ele vislumbra, mira, a universidade**. Ele tem uma excelente formação aqui dentro, **mas ele não vai ser técnico**. E que em princípio eu não queria julgar se isso é bom, eu só tô dizendo o que é fato. Até porque para julgar você teria que ter uma ampla discussão. O nosso técnico do subsequente, ele é aquele profissional que as vezes tem uma vivência prática, mas não tem a formalização do conhecimento e ele vem aqui em busca disso e também da complementação ou da renovação ou do aperfeiçoamento. Claro quando **ele não sabe de nada** e vem gerado para aprender, **mas esse profissional é aquele que vai ser o técnico, que a sociedade precisa** (GESTOR 3D, 2015, grifo nosso).

Clarificado que a concepção de educação profissional do Gestor-3D (2015) é de formação técnica de preparo para o trabalho. Nessa ótica, se o técnico que a sociedade precisa é um cidadão que não tem uma boa formação de base, “que não sabe de nada”, e que vai ter um conhecimento ou aprimoramento daquilo prático que ele já executa, contraria a concepção de formação humana integral, limitando o ensino ao saber fazer, afastado de uma compreensão mais ampla da sociedade e de um conhecimento historicamente sistematizado, mantendo o estudante alheio e acrítico à lógica capitalista dominante.

E ainda sobre a fala do Gestor-3D (2015), com relação ao estudante do Ensino Médio integrado que visa a universidade e não o ingresso no mercado de trabalho, na condição de profissional técnico, deixa transparecer que não concorda, mas salienta que haveria necessidade de uma ampla discussão.

A esse respeito, cabe pontuar que a formação técnica é mais uma possibilidade de inserção no mundo do trabalho, de forma que o estudante possa, com conhecimento técnico adquirido, desenvolver atividades menos precárias, mas a decisão de continuar ou não os estudos, em nível superior deverá ser do estudante, de acordo com o que as suas condições materiais concretas permitirem. Desse modo, com o curso técnico, ele poderá garantir sua subsistência, através da inserção no trabalho técnico e/ou continuar os estudos em nível superior.

Ainda sobre os estudantes, outro gestor comenta:

temos excelentes alunos que estão prosperando, progredindo bem, agora **tem uns que não tem jeito**, aí não tem o que fazer, não tem o que fazer, o aluno já chegou no nível baixo, não consegue acompanhar, **ele tá no lugar errado**, ele tinha que fazer outro curso (GESTOR 2D, 2015, grifo nosso).

Nesse trecho, na fala do Gestor-2D (2015), parece não haver outra possibilidade para os estudantes de baixo rendimento, senão mudar de curso, ao

invés de buscar auxílio com outros profissionais que a instituição dispõe (psicólogos, pedagogos, assistente social), capazes de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do estudante, mediante análise de cada caso e propostas de intervenção profissional, que podem contribuir com o seu desempenho acadêmico. Todavia, é importante não incorrer no erro historicamente observável de circunscrever a atuação do profissional técnico-administrativo ao controle do comportamento dos desviados, problemáticos e desvalidos da sorte.

A equipe profissional deve desenvolver uma prática educativa, pautada na visão de sujeito como ser social e histórico (VIGOTSKY, 2010), respeitando e considerando os contextos econômicos, políticos e culturais em que vive, com ações sociais na perspectiva de emancipação e empoderamento do sujeito para busca da transformação da sua realidade concreta.

É razoável pensar a centralidade no ensino, considerando que se trata de uma instituição educacional. No entanto, a prática educativa não se circunscreve aos limites da sala de aula (TARDIF; LEVASSEUR, 2011), pois é possível educar e aprender em todos os espaços escolares, especialmente sob a perspectiva de formação humana integral, que segundo o Gestor-1TA (2015), todos os servidores do IFRN apoiam o estudante, “essa coisa de que tudo se articula em função de um objetivo maior” (GESTOR 1TA, 2015).

Para atender esse propósito, é preciso compreender e trabalhar com o conceito mais amplo de educação, segundo Kuenzer (2007), de modo que incorpore todas as formas educativas que ocorrem no interior da escola, dentro ou fora de sala de aula, com o objetivo de formar o cidadão político e produtivo, contextualizado histórico e socialmente e a partir de um princípio educativo.

Contudo, o Gestor-1TA (2015) acredita que os docentes não percebiam, nem os próprios técnicos-administrativos se percebiam na atividade de ensino. A crença do Gestor-1TA (2015) parece resguardar alguma relação com o real, desvelado na empiria dessa pesquisa, pois, na oportunidade do grupo focal, quando os técnico-administrativos foram perguntados para qual público, prioritariamente, é direcionado o trabalho do técnico, prontamente dois, dos onze sujeitos, responderam: docentes/professores. Em seguida, um deles justificou sua resposta:

O docente no final das contas, ele faz o trabalho fim, que é o ensino. Então, eu vejo o técnico-administrativo como uma preparação para esse trabalho fim. Trabalha para preparar as condições para o docente poder fazer o trabalho fim que é o ensino. [...] é uma coisa que a gente precisa romper (TÉCNICO-AVER, 2015).

Esse trecho reforça a fala anterior do Gestor-1TA (2015). Para o Técnico-Aver (2015), parece que os técnicos não se consideram como partícipes do processo de educar e, também, não conseguem mensurar a dimensão da interferência do seu trabalho na atividade que é privativa do professor – o ensino. Embora o técnico-administrativo, de fato, não execute a atividade fim, está implicado no ensino, contribuindo para que ela aconteça, a partir da sua atuação em várias frentes de trabalho, aspecto que concorre para a consolidação de uma formação humana integral, de cultura geral, conforme apresentado por Manacorda (2007), na seção 3.

As demais respostas, apresentadas pelos técnicos participantes do grupo focal, sobre para qual público é direcionado o trabalho do técnico-administrativo, foram: além dos dois já mencionados anteriormente; outros dois não responderam; quatro disseram que eram os estudantes; dois explicaram que depende do setor; e apenas um ampliou contemplando: o docente, o estudante e a sociedade.

Dentre os que apontaram o estudante, justificaram: “[...] em qualquer situação aqui, o fim é o aluno, não tem outro, é exclusivamente o aluno, seja direta ou indiretamente [...]” (TÉCNICO-TARTARUGA, 2015). Por sua vez, o Técnico-Peixe (2015) respondeu de forma diferente e retomou a temática da divisão do trabalho no IFRN, conforme segue:

Todo e qualquer trabalho desenvolvido aqui na Instituição, ele tem como objetivo, exatamente, o ensino, o aluno. [...] **o objetivo do trabalho de todos nós ele é um, ele é um só.** [...] prestar um melhor serviço à sociedade. Então, a gente tem **conseguido avançar**, nesse sentido, e romper exatamente com essa barreira, mas que historicamente nossa Instituição **ela tem essa divisão** entre, vamos dizer assim, o **trabalho intelectual** voltado para área acadêmica e o **trabalho mais braçal** que seria o trabalho dos servidores administrativos (TÉCNICO-PEIXE, 2015, grifo nosso).

Essa divisão entre trabalho manual e intelectual, abordado na seção 3 e discutida na subseção 5.2.1, precisa ser superada, pois, segundo Saviani (2003b) não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro, pois todo trabalho humano envolve o exercício de ambos, e esse entendimento está na base da

formação politécnica, que por meio do processo de trabalho desenvolve, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais.

A dicotomia entre manual e intelectual deveria ser superada por uma concepção de processo colaborativo mútuo entre os servidores, em prol do apoio ou auxílio ao estudante, de forma que todos fossem, de fato, trabalhadores da educação cientes da importância e impacto do seu trabalho no objetivo da instituição de oferecer ao estudante uma formação humana integral.

Na entrevista com os gestores, quando questionados sobre o conceito de formação humana integral, responderam da seguinte forma: **três** dos dez gestores disseram que não sabiam responder; **três** demonstraram que o conhecimento acerca do conceito ainda é incipiente; e **quatro** apresentaram conceito coerente. Todavia, desses quatro gestores, dois deles embora, conheçam o conceito, apresentaram indícios, em suas falas e posicionamentos, que contraria essa concepção. Esses resultados carregam a impressão de que a teoria que consta nos documentos institucionais não alcançou o nível prático, pois alguns gestores não conhecem o conceito de formação humana integral, amplamente abordada nos documentos institucionais, e/ou não assimilaram-no em seu discurso na prática cotidiana.

Entre os entrevistados, que não souberam responder ou o fizeram de maneira rudimentar, despertou a atenção da necessidade de envolver as pessoas não só na construção dos documentos, mas na sua aplicação prática, de forma coerente com a proposta de formar. Talvez o IFRN tenha incorrido no engano de não fomentar a formação dos próprios formadores, no que diz respeito ao objetivo maior de todos os servidores da Instituição de prestar um serviço educacional de qualidade para a sociedade.

A esse respeito interessa que os trabalhadores da educação estejam conscientes do seu papel e contribuição no processo de formação dos estudantes. Para levantar a concepção dos sujeitos participantes do grupo focal, de como enxergam o trabalho do técnico-administrativo na Instituição, pediu-se que escrevessem uma palavra representativa, os resultados estão descritos na Figura 8

Figura 8 – Quadro concepção do trabalho do técnico-administrativo

| Nº | PSEUDÔNIMO | PALAVRA |
|----|------------|---------------------|
| 1 | ALF | Importância |
| 2 | PEIXE | Importante |
| 3 | CAICÓ | Essencial |
| 4 | LILI | Essencial |
| 5 | AVITU | Profissionalismo |
| 6 | LEÃO | Sustentação/suporte |
| 7 | TARTARUGA | Comprometimento |
| 8 | ASSIS | Atender ao público |
| 9 | EMANOEL | Atendimento |
| 10 | AVER | Secundarização |
| 11 | XUXA | Inferioridade |

Fonte: Elaborado pela autora (2016), a partir das discussões no grupo focal

Ressalva-se que a Figura 8 não se trata da concepção, necessariamente, que esse sujeito tem de si mesmo e/ou da sua própria condição, mas de como concebem o trabalho do técnico-administrativo do IFRN

Observa-se que nenhum dos sujeitos mencionou termos relacionados com a dimensão educativa que esse trabalho poderia assumir, talvez em função dos resquícios da percepção hegemônica de que se educa apenas em sala de aula, e ainda, dois, dos onze respondentes (Aver e Xuxa), citaram palavras que fazem menção à ideia de menor importância/reconhecimento. Em contraponto, os demais respondentes apontam termos que circundam aspectos valorativos em relação ao trabalho dos técnicos do IFRN.

Essa avaliação valorativa é compreendida nesta pesquisa, a exemplo do previsto na LDB nº 9394/1996⁸², bem como, no PNE (2014-2024)⁸³, que tratam de ações e estratégias para que haja essa valorização dos trabalhadores da educação, como um meio pelo qual o servidor técnico avança na direção de se enxergar como participante do processo educativo, fortalecendo a EP e consolidando a perspectiva de formação humana integral.

⁸² O Art. 67 da LDB determina que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. Embora esteja presente mais uma contradição, quando parece referir-se a todos os trabalhadores da educação, transparece evidência ao profissional do magistério.

⁸³ A valorização dos profissionais da educação está contemplada na Diretriz IX do artigo 2º do PNE.

Retomando a análise acerca da concepção do trabalho do técnico-administrativo contemplar a dimensão educativa, considerando de modo comparativo e resumido a concepção de técnicos e gestores, apresenta-se a figura ilustrativa a seguir.

Para empreender essa análise considerou-se as falas dos sujeitos em resposta à todas as perguntas, pois dessa forma foi possível investigar, diluída nas respostas a cada questionamento, considerando a totalidade e as contradições do discurso, a concepção dos referidos sujeitos. Por essa razão, embora discutida, de algum modo, em todas as categorias de análise, sua apresentação se fez mais oportuna nesse momento, por esta subseção resguardar relação com a discussão sobre a concepção dos gestores e técnicos acerca da possibilidade do trabalho do técnico-administrativo assumir a dimensão educativa.

Não foi possível identificar nenhuma relação linear entre as dimensões apresentadas na figura e aspectos como escolaridade, formação, cargo e nível de qualificação dos sujeitos.

É apropriado esclarecer que a figura representada, tem caráter meramente didático, reprovando a ideia classificatória, dicotômica e de enquadramento de sujeitos, que porventura possa transparecer. Assim, compreende-se que a concepção dos sujeitos é dinâmica e pode transitar entre as descritas na figura, por essa razão ela assumiu estrutura desproporcional e inter-relacional. As variações das concepções dos sujeitos estão representadas na figura através do movimento de maior e menor proximidade ao centro – o ensino. Aquelas mais próximas ao ensino, apresentam melhor a perspectiva adotada nesta pesquisa, no que tange a prática educativa do técnico-administrativo.

Em destaque estão as dimensões, e em segundo plano, respectivamente, palavras relacionais, ambas oriundas do discurso dos sujeitos partícipes da pesquisa.

Figura 9 – Concepção de técnicos e gestores acerca do trabalho do técnico-administrativo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir da empiria com os sujeitos

Após esses esclarecimentos é possível conduzir a análise da concepção de técnicos (a partir da participação no grupo focal) e gestores (a partir das entrevistas realizadas).

Na dimensão que margeia a Figura 9, denominada “Carece de crítica”⁸⁴, em destaque, observou-se que os sujeitos margearam a discussão sobre o trabalho dos técnicos, sem o alcance de uma análise mais crítica. O discurso de alguns gestores se mostrou lastreado por uma visão tecnicista que corrobora com a naturalização do discurso que enxerga o técnico com prática, eminentemente, administrativa, de apoio ao docente e de trabalho manual.

Entre os próprios sujeitos técnicos, identificou-se variações nessa dimensão, que aproximou-se da passividade e da naturalização. Alguns sujeitos margearam a participação, alheios à discussão crítica empreendida no grupo focal; e/ou se mostraram apáticos e passivos às questões que acaloraram o debate; e/ou foram

⁸⁴ Não se trata de categorizar os sujeitos como acrícos e/ou incapazes de desenvolver uma análise crítica, mas de compreendê-los como sujeitos que optaram por não participar ativamente do debate, no caso dos técnicos, e/ou não alcançaram o debate na perspectiva empreendida nesta pesquisa, que compreende que o trabalho do técnico-administrativo assume uma dimensão educativa que o permite participar do processo educativo, ainda que na condição de servidor técnico.

confrontados, pelo grupo, por apresentar contradições no próprio discurso, contudo se posicionaram naturalizando os impasses apontados.

O processo de escolha dos gestores é exemplo de um dos impasses que tiveram discussões acaloradas no grupo focal. O sujeito Técnico-Tartaruga (2015) explicou que o processo eleitoral existe e é simplificado, e consiste na escolha do gestor no momento da reunião pedagógica. O sujeito Técnico-ALF (2015) concluiu que o processo eleitoral é feito nas reuniões pedagógicas onde os técnicos, além dos pedagogos, não participam. Em contraponto o sujeito Técnico-Tartaruga (2015), reconheceu que a participação no processo eleitoral não se estende à comunidade acadêmica, mas justificou que os docentes representam muito bem.

Na denominada “Viés combatente⁸⁵”, compreendida como uma dimensão intermediária e/ou de travessia para uma visão mais crítica, foi mencionado por alguns sujeitos da pesquisa, que era necessário avançar e transpor barreiras para romper com a concepção do técnico-administrativo à margem do processo educativo, e isso seria possível também, por meio da participação efetiva dos técnicos nos espaços de decisão e de poder. Porém, alguns sujeitos demonstraram no discurso um viés combatente, de disposição ao embate, focando a discussão nos conflitos pontuais da relação técnico e docente, secundarizando a interferência das políticas públicas e/ou outros aspectos oriundos dos conflitos de interesses da arena escolar, de modo a comprometer a possibilidade de abrir-se ao diálogo.

A chamada “visão crítica”, e isso não invalida a possibilidade de percepção crítica dos sujeitos em outras dimensões, compreende que técnicos e gestores empenharam-se na reflexão e debate sobre o princípio educativo da instituição e do trabalho dos técnicos, demonstrando criticidade de análise, apresentando questionamentos e provocações que contribuem na perspectiva de superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, avançando a discussão para abertura ao diálogo.

Nessa dimensão de “abertura ao diálogo” a concepção dos sujeitos retroalimenta as discussões que envolvem a categoria dos técnicos, favorecendo a disseminação da criticidade que mantém os embates nas arenas políticas, em busca

⁸⁵ O emprego do termo nessa dimensão, assume conceito dialético. Primeiramente, compreende a concepção de luta, embate, conflito, confronto de ideias e perspectivas, como meio necessário para superação/avanço; mas também, como uma oposição à possibilidade de abertura ao diálogo.

da resistência às assimetrias das políticas públicas e formação de massa crítica que contribui com os processos educativos dos estudantes e avança numa perspectiva direcionada à mudança e transformação.

Essa transformação perpassa a superação da centralidade econômica, imposta pelo modo de produção capitalista, que trouxe como diretriz a redução do Estado em todos os setores sociais, inclusive na educação, ampliando as desigualdades e se alimentando destas, através da divisão entre trabalho e formação manual e intelectual. Deslocar essa centralidade do aspecto financeiro para o ser humano e suas relações com a natureza (MOURA, 2013), é o mesmo que se sugere para o contexto escolar, deslocando a centralidade do ensino para o estudante, rompendo com essa lógica dual, desde que acompanhada de transformações nas relações que se estabelecem no âmbito escolar, ancorada em uma concepção de educação mais ampla, defendida por Kuenzer (2007).

5.2.3 Arena política de interesses antagônicos: a quem interessa esse conflito?

O espaço escolar é composto por interesses antagônicos que geram conflitos. Quando os gestores foram questionados sobre as dificuldades que encontra na execução das suas atribuições enquanto gestor, alguns responderam:

Quando a pessoa vai fazer um concurso ela sabe para que ela fez, se é pra professor ou se é pra técnico, se ela escolheu ser técnico, **ela escolheu aquilo... Eu não acredito nesse negócio da pessoa tá enganada**, ela não foi enganada de ser técnico, não foi enganada de ser professor, então são duas categorias diferentes, mas são duas categorias que precisam trabalhar juntas. O que tá acontecendo hoje que criou um problema [interrompido] Então assim, eu acho assim, primeiro tem essa questão, o técnico de um lado e docente do outro, mas tem que trabalhar junto e quando começa esse negócio de, você não valoriza o técnico, você não possibilita que ele faça um curso, aí tem a questão da RSC que, já disse, não é por esse caminho, é [...] **começa criar esse mal estar, aí criam dois grupos divergentes**, técnico contra professor, professor contra técnico. **Não vejo, não acho que seja algo externo, acho que é algo inerente as pessoas** (GESTOR 2D, 2015, grifo nosso).

técnico parece que é contra os professores, porque quando você cria um **cenário de greve**; é técnico contra professor, tá estranho isso (GESTOR 2D, 2015, grifo nosso).

O primeiro trecho da fala do Gestor-2D (2015) transparece o uso de uma linguagem subliminar para afirmar que a escolha pelo cargo de técnico, através de

concurso público, condiciona e determina a aceitação do técnico-administrativo, das condições que forem postas, e ainda, fica clara a compreensão do gestor de que os conflitos são gerados pelas próprias pessoas. Em complemento, ele reforça essa lógica quando deixa claro que criar um cenário de greve é o técnico estar contra os colegas docentes.

No entanto, destaca-se que para esta pesquisa não é relevante os conflitos existentes entre técnico e docente, e, sim, a quem interessa o acirramento deles, entre os trabalhadores da educação. Ball (1994) afirma que a escola é caracterizada pela ausência de consensos, motivada pela interferência do Estado, que, segundo Poulantzas (2000), seria a condensação material de forças antagônicas entre classes e frações de classes, a quem interessa o conflito.

Torna-se necessário, portanto, que os trabalhadores da educação estejam conscientes sobre a quem interessa o conflito e o meio pelo qual o Estado materializa suas ações, no contexto de uma sociedade cindida em classes, sob a égide do parâmetro econômico capitalista, respaldado na lógica neoliberal, que reproduz servidores e estudantes alienados e alheios, úteis à manutenção das diferenças sociais e conservação dos privilégios dedicados a poucos (KUENZER, 2011).

Em função da temática da deflagração da greve ter sido mencionada, pois na oportunidade da realização das entrevistas era ponto divergente, embora não seja o foco da pesquisa, esclarece-se que a categoria dos técnicos decidiu aderir a uma greve⁸⁶ em período de férias escolares dos estudantes e docentes, com dois pontos de pauta: 1) redução do funcionamento⁸⁷ do Instituto no referido período de férias escolares; e 2) reivindicação dos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), pela redução da carga horária⁸⁸ de trabalho de quarenta para trinta horas sem prejuízo salarial, de forma igualitária para todos os servidores técnicos, contrariando o que é praticado atualmente, segundo

⁸⁶ A questão da greve é mais complexa do que o breve comentário apresentado e exige uma análise mais aprofundada. A deflagração da greve foi votada no IFRN-CNAT, em 13 de abril de 2015. Disponível em: <http://www.sinasefern.org.br/servidores-do-ifrn-deflagram-greve-2/>.

⁸⁷ Nesse período de férias escolares, há redução das atividades, demandas e movimentação de pessoas nos setores da instituição. Uma das justificativas é pautada no princípio da economicidade, na gestão pública. Ler mais sobre em: <http://www.sinasefern.org.br/servidores-do-ifrn-deflagram-greve-2/>

⁸⁸ O Decreto nº 4.836, de 2003, que dispõe sobre a jornada de trabalho dos servidores da Administração Pública Federal direta, das autarquias e das fundações públicas federais.

determinação do Tribunal de Contas da União (TCU), que permite que os técnicos lotados nos setores vinculados ao ensino trabalhem trinta horas e os demais servidores, quarenta. Nessa estratégia de carga horárias distintas, sobrevive o interesse do Estado em fragmentar a própria categoria dos técnicos, além de formalizar a concepção de centralidade no ensino, em detrimento aos setores que lidam indiretamente com os estudantes.

A greve parece ter favorecido a instalação de uma situação de crise ou de mudança, conforme mencionado por Ball (1994), fazendo emergir as discrepâncias, diferentes crenças, aspectos valorativos e suposições, no contexto da micropolítica escolar, trazendo ao debate o papel da escola e das relações sociais que são estabelecidas nesse espaço, conforme a fala abaixo:

Minha visão dessa convivência harmônica. Eu acho que essa harmonia ela fica até quando você procura transpor as barreiras. Na hora que você quer ultrapassar aquela barreira, ali que tava assim, não fisicamente, mas como se fosse a ilha do amor e **todo mundo sabe que existe mas ninguém vê**, né, mas existe. Então na hora que você tenta ultrapassar aquela barreira, aquela linha, aí você começa perder essa harmonia. Geralmente é assim. [inaudível]. Mas na hora que **alguém tenta transpor essas barreiras aí a harmonia começa a cair por terra**. Isso aí a gente já viu em várias diretorias, a gente vê diariamente, a gente vê na própria manifestação [greve] com relação as 30 horas dos técnicos-administrativos e na relação com os docentes, entendeu? Isso aí é o normal [...] (TÉCNICO-LEÃO, 2015, grifo nosso).

Em análise às consequências do movimento grevista realizado pelos técnicos, para as relações estabelecidas no ambiente escolar, no trecho acima, o Técnico-Leão (2015) observa que houve uma quebra da harmonia, e emergiu o debate, pois, segundo Teixeira (2013), as subculturas dentro da instituição, não autorizam que haja um modo único de agir e pensar na escola.

O Gestor-2TA (2015) aponta a hierarquização do conhecimento como um aspecto que acirra os ânimos e explica:

O que eventualmente acontece, é a gente às vezes **querer classificar o técnico como com pouco conhecimento ao docente**, às vezes acaba tendo uma divisão de águas aí, que eu acho não caberia, as pessoas não acabam percebendo que no final o propósito é igual, todo mundo tá querendo a mesma coisa, por isso tem **uma briga sem sentido** (GESTOR 2TA, 2015, grifo nosso).

A exigência de escolarização de ingresso no cargo técnico transmite essa aparente impressão de inferioridade, de pouco conhecimento certificável. No entanto, para atuação profissional é necessária competência técnica, específica, para além do conhecimento reconhecido formalmente, por essa razão essa “briga é sem sentido”. Essa visão limitada, de valorização da certificação da educação, sucumbe o entendimento de que cada um na sua prática, responsabilidade e experiência profissional, contribui com a formação do estudante, no processo de colaboração mútua. É preciso ter claro que as atribuições, formações e experiências de cada servidor são diferentes, é claro, no entanto, não significa que um seja mais do que o outro, pior ou melhor, mais ou menos importante, nem se pode admitir a existência de espaços onde há dominação e a subserviência, pois negam radicalmente a cidadania e a participação política (SANTIAGO, 1995).

No grupo focal, o Técnico-Tartaruga (2015) problematiza provocando os demais para reflexão:

Nós não sabemos o espaço que ocupamos ou desconhecemos o fundamento que normatiza nossa permanência na instituição e, talvez os objetivos, pra que veio, de que forma eu posso atender a esse público sem me sentir desvalorizada, e sim dentro do meu cargo dentro da função (TÉCNICO-TARTARUGA, 2015).

O Técnico-Tartaruga (2015) trata da necessidade de a categoria ocupar os espaços políticos que são disponibilizados pela instituição e ressalta a importância de enxergar a própria prática de forma valorada.

Outro participante do grupo focal acredita que não basta o conhecimento e a ocupação dos espaços políticos pelos técnicos para enfrentar essas discrepâncias entre as categorias, pois:

É [...] os espaços são dados. São dados. Mas limitados. Podando você. Tipo uma árvore bonsai, que você vai deixando pequenininha. É o que acontece com os técnicos administrativos na Instituição. Se você tem *now how* e tem condições de avançar, você vai ser automaticamente podado (TÉCNICO-CAICÓ, 2015).

E ainda, conclui: “Nós técnicos temos o poder na mão, porque conhecemos toda a estrutura, mas nós somos podados, e às vezes, eu até acho assim, condicionados a pensar pequeno” (TÉCNICO-CAICÓ, 2015). Nesse trecho, o

Técnico-Caicó (2015) demonstra tomada de consciência de si e para si, e ainda, sinaliza na perspectiva de construção da identidade dos técnicos, na medida que alcança o conhecimento da estrutura do poder e em que o exercício do poder pode acarretar. Parece vislumbrar um meio de superação da realidade em que se encontra, quiçá uma forma possível de superação dos conflitos no contexto escolar.

Sobre a poda aos técnicos, mencionada pelo Técnico-Caicó (2015), embora o estudo não tenha avançado nesse sentido, lança-se mão de um questionamento, com propósito provocador: que espaços de poda são esses? Infere-se que esses espaços podem possuir viés objetivo e/ou subjetivo, como exemplo: as interferências e limitações trazidas pelos documentos legais e institucionais; as incongruências nas relações interpessoais e de poder, estabelecidas entre técnicos e docentes, e entre técnicos e técnicos.

Para superação dos conflitos no contexto escolar, o Gestor-4D (2015) apresenta uma outra sugestão: realizar um trabalho junto aos estudantes, envolvendo-os no processo de reconhecimento da importância do trabalho do técnico-administrativo. Em consonância, seria edificador para educação profissional, na perspectiva da formação humana integral, que esse processo ocorresse por meio de um empenho integrado com objetivo comum que vislumbrasse, para além da superação desse conflito, um processo de fortalecimento da classe dos trabalhadores para se contrapor as interferências das políticas públicas nas arenas escolares. Igualmente edificador seria promover espaço para debate e estabelecer novas metas, relacionadas à valorização profissional, formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho do técnico-administrativo do IFRN.

Nas entrevistas aos gestores e no grupo focal com os técnicos, questionou-se a quem interessa esse conflito entre técnicos e docentes, e os resultados foram: sete dos dez gestores não souberam informar; e três conseguiram apontar a quem interessa, entre eles o Gestor-1D (2015):

Na verdade esse conflito acaba sendo uma própria **luta de classes**, e a luta de classe muitas vezes ela é fomentada pelas instâncias superiores, que nesse caso não estão colocadas aqui como direção ou reitoria, acaba sendo uma luta de classes. [qual o objetivo de fomentar a luta de classes?] É você fazer a divisão, **fazer com que as categorias se subdividam**, e **quando você divide categoria você tem o enfraquecimento na classe**, porque a classe é a **classe trabalhadora**, independente da onde você está, então

com isso tem o enfraquecimento de classe (GESTOR 1D, 2015, grifo nosso).

A resposta do Gestor-1D (2015) é coerente, pois o Estado capitalista cria estratégias para fragilizar a classe trabalhadora, inclusive, no contexto escolar, fragmentando o trabalho e a própria classe, através da agudização dos conflitos na arena política escolar.

Os conflitos são percebidos como inerentes às relações entre os atores e inevitáveis no funcionamento de qualquer organização (PARO, 2003). Todavia, é importante que essa compreensão de que o conflito interessa ao Estado brasileiro, seja disseminada no IFRN, como forma de minimizar os conflitos, pois quem domina essa lógica capitalista terá outro olhar e evitará que se recaia no discurso militante partidário, que fragmenta e enfraquece ainda mais a classe dos trabalhadores.

A superação desses conflitos perpassa, inclusive, a compreensão de que esse processo que se “dinamiza por *contradições*, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas *contradições* impulsionam a outras superações” (PAULO NETTO, 2011, p. 30). Por essa razão, pode-se dizer que as *contradições* históricas, identificadas nesta pesquisa, impulsionaram os avanços observados pelos entrevistadores, com relação a divisão social e técnica do trabalho educativo nessa arena política, e permitiram a compreensão da totalidade concreta, num processo constante de mediação dos conflitos e interesses.

5.2.4 Paradigmas da gestão escolar

Considerando os paradigmas tradicional e o crítico-dialético, visto na seção 4, torna-se viável o confronto com a empiria da pesquisa.

Todavia, impõe-se a superação da visão dicotômica pela dialética, para compreender que ambos os paradigmas podem coexistir na prática dos gestores, embora se faça necessário romper e avançar na assunção de mecanismos democráticos e processos decisórios cada vez mais participativos.

A partir de trechos de falas de dois gestores entrevistados e em confronto com os paradigmas de gestão, objetivando compreender a concepção adotada por esses, elaborou-se a Figura 10 a seguir:

Figura 10 – Quadro comparação entre características dos paradigmas de gestão e os gestores entrevistados

| | CARACTERIZAÇÃO | FALAS DOS GESTORES |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Paradigma tradicional | As relações de poder são verticalizadas , com função de comando e enfoque na objetividade e centrada no individualismo e visão das partes , com decisões arbitrárias com base em informações | Eu tenho a parte administrativa , eu tenho técnicos de laboratórios, eu tenho as pedagogas. É uma engrenagem que tem que funcionar, é uma máquina que tem que funcionar. Aí você tem a engrenagem da secretaria acadêmica, a engrenagem do laboratório, a engrenagem dos professores e a engrenagem da pedagogia. Se todos eles trabalham direitinho, a diretoria roda direitinho, funciona direitinho e o diretor tá em cima comandando . [...] Os meus técnicos são bem qualificados (GESTOR 2D, 2015, grifo nosso). |
| Paradigma crítico-dialético | Os espaços são coletivos , com decisões dialogadas . Há visão do todo e a participação é focada em interesses coletivos e em objetivos institucionais, a partir da mediação de conflitos. | A sociedade que a gente vive hoje é extremamente individualista, e esse individualismo exacerbado, vai fazendo com que as pessoas não foquem muito no coletivo e se prenda muito ao individual, e aí quando seus interesses de ordem pessoal não são resolvidos, você entra numa zona de conflito muito grande, porque o que tá prevalecendo é o interesse de ordem pessoal e o interesse coletivo ele fica muitas vezes em segundo, em terceiro e até último plano. Aí eu percebo que isso hoje é o grande conflito de uma gestão (GESTOR 1D, 2015, grifo nosso). A única coisa que eu vejo de ruim é quando o técnico se afasta não tem o substituto, isso é ruim porque o professor gera substituto e no técnico não, então a gente tem que ficar não segurando, mas planejando pra que cada um vá de uma vez , pra não ter o problema de o setor ficar desfalcado , [...]. Tem que liberar a pessoa precisa se qualificar, a gente tem que enxergar esse lado também. Se a instituição tá com uma política equivocada, eu não vou impedir de um servidor fazer a qualificação dele, o setor não pode parar, mas eu não posso impedir também da pessoa fazer o curso (GESTOR 2D, 2015, grifo nosso). |

Fonte: Elaborado pela autora (2016), a partir das falas dos entrevistados e quadro apresentado no PPP do IFRN (2014-2018).

Na Figura 10, o trecho da fala do Gestor-2D (2015), no paradigma tradicional há indícios do modelo patrimonialista de gestão, à medida em que há a adoção da coisa pública como algo particular, “Eu tenho a parte administrativa” (GESTOR 2D, 2015).

O trecho retoma uma visão tecnicista, com o uso do termo “engrenagens”, onde compreende as pessoas como peças e partes de um todo; e também, visão hierarquizada das funções e formas de organização da gestão, tendo o gestor como comandante.

Esse funcionamento onde todos trabalham direitinho e tudo funciona bem, pode ser relacionado à lógica da eficiência e eficácia, aspectos exaltados pelo modelo gerencial de gestão, do paradigma tradicional, que se configura pelo uso de práticas do setor privado no serviço público.

A característica de produtividade e objetividade do Gestor-2D (2015) trouxe resultados com melhorias na estrutura física da diretoria que está sob sua gestão, observados na empiria na oportunidade da entrevista, com isso pode-se afirmar que a repercussão na oferta do ensino também obteve ganho significativo. De qualquer modo, o modelo de gestão adotado e os resultados atingidos não se restringem à estrutura física e às relações com os servidores, mas traz repercussões na forma de conceber e ofertar a formação ao estudante.

Todavia, não é possível generalizar ou concluir sobre o paradigma de gestão do IFRN-CNAT, a partir das falas dos gestores, mas é possível, através delas, perceber sinalizações da presença das formas de organização e gestão escolar nos moldes do paradigma tradicional e do crítico-dialético, que coexistem, conforme reconhecido no próprio PPP, e observado na Figura 10, na fala do Gestor-2D (2015).

Fato é que a gestão democrática defendida nos documentos institucionais, não foi evidenciada nas falas de alguns gestores e, inclusive, também não foi na prática institucional, pode-se citar, como exemplo disso, a ausência de eleição⁸⁹ para escolha do gestor, em nove das dez diretorias que fizeram parte dessa pesquisa. A única diretoria que há eleição, dentre as pesquisadas, é para assumir a função de diretor geral. Muito embora, a eleição não seja garantidora de um processo democrático (POULANTZAS, 2000), nem tampouco, um gestor individualmente também o seja, pois, a gestão democrática perpassa o fortalecimento e empoderamento das estruturas colegiadas, prevendo uma maior participação das pessoas através desses espaços políticos.

Importante pensar que a alternância do gestor nas diretorias é um indicativo, em alguma medida, que aponta o nível de participação dos demais servidores, seja na condição de gestor e/ou de partícipe do processo democrático. Assim, a ausência ou a forma precária, observada em algumas diretorias, no processo de escolha dos diretores, contribui para a manutenção e/ou perpetuação do gestor no cargo e, de alguma forma, também, para o enfraquecimento da concepção de participação através das estruturas colegiadas.

⁸⁹ Compreende-se por eleição um formato de escolha de um gestor, onde fosse oportunizado a participação de toda a comunidade escolar, com possibilidade de candidatar-se e ser votar, similar ao processo ocorrido na escolha do diretor geral do IFRN.

Dessa forma, pode-se inferir que a manutenção do gestor no cargo parece conviver sob a justificativa dialética de desresponsabilização, onde, na mesma proporção, o IFRN se omite, com relação a alternância do poder nas funções de direção, culpabilizando o técnico por não mobilizar-se para ocupar os espaços políticos; e o próprio técnico, por sua vez, também se omite, ausentando-se fisicamente e politicamente desses espaços, culpabilizando o IFRN pela conservação de uma cultura de invisibilidade do seu trabalho, afastando-o de atividades intelectualizadas e mantendo-o periférico ao ensino.

A participação pressupõe o envolvimento e a mobilização de cada servidor em ocupar os espaços políticos que o IFRN dispõe, nesse sentido, o Técnico-Tartaruga (2015), partícipe do grupo focal desta pesquisa, no trecho da sua fala, provoca os demais técnicos, dizendo:

Quem se dispõe? Seríamos nós que não ocupamos o nosso lugar? Qual é o lugar que nós ocupamos? Eu estou pedindo cargo, eu estou me candidatando? Ou eu estou simplesmente, estou dizendo que sou discriminado, porque as funções são pra um e pra outro? (TÉCNICO-TARTARUGA, 2015).

Nesse trecho, fica clarificada a justificativa dialética mencionada anteriormente, onde é possível pensar que esse discurso foi incutido pela cultura do IFRN, para encobrir o processo de desresponsabilização da instituição, no que diz respeito à culpabilização da ausência dos técnicos nos processos decisórios.

Contudo, dialeticamente, reconhece-se que é possível a implementação, de fato, do que preceitua os documentos institucionais e as políticas públicas educacionais, acerca da gestão democrática, desde que hajam: a) gestores que compreendam e introjetem no discurso e na prática ações que apontem na direção de um alinhamento ao paradigma crítico-dialético, observado na fala do Gestor-1D (2015), mencionada na Figura 10; b) servidores conscientes e desvencilhados do discurso fatalista de vítimas da cultura do IFRN e políticas públicas educacionais mantenedoras dessa lógica; e, por último; c) estudantes com formação política capaz de reconhecer esse contexto, engajando-se para compor massa crítica em prol da melhoria das condições de trabalho dos trabalhadores e da própria educação.

6 CONSENSOS E DISSENSOS: A REALIDADE ESSENCIALMENTE CONTRADITÓRIA

A pesquisa esteve alicerçada na discussão das políticas públicas educacionais, de uma sociedade capitalista, onde o Estado em ação contribui para a fragmentação do trabalho e da classe trabalhadora, exacerbando o conflito e a alienação, reforçado pela ideologia neoliberal.

Nesse íterim, a realidade histórica das políticas públicas da EP e os dispositivos legais que tratam do trabalho do técnico-administrativo, revelaram-se essencialmente contraditórios, sendo esses últimos, marcados pela presença ausente dos trabalhadores da educação, mas que, dialeticamente, apontam para o avanço na continuidade da discussão em direção à construção e fortalecimento da identidade e reconhecimento da dimensão educativa do trabalho do técnico-administrativo.

Esse aspecto é retórico no campo empírico do IFRN/CNAT, observado nos documentos institucionais analisados (PDI, PPP, Regimento Geral e interno dos Campi, Organização Didática), que tratam de modo contraditório e omissivo a realidade concreta do trabalho do técnico-administrativo, no que tange suas atribuições periféricas ao propósito de contribuir com a formação humana integral dos estudantes; os aspectos legais que dificultam o aumento do nível de qualificação e participação no tripé ensino, pesquisa e extensão; os diminutos espaços políticos escolares, seja como membro de colegiados ou como gestor, que ainda é frágil e, segundo Monlevade (2009), sua influência nas decisões no processo educativo se faz à revelia.

Contudo, observou-se nos referidos documentos institucionais, indícios de que o IFRN sinaliza superação dessas questões, quando prevê estímulo ao fortalecimento dos órgãos colegiados, maior participação da comunidade acadêmica nos processos decisórios e na construção dos documentos normativos, aspectos que podem contribuir para uma reestruturação organizacional e, sobretudo, mudanças de paradigmas de gestão.

Entre os sujeitos empíricos observou-se que persiste, para alguns, a concepção de que os técnicos são “meros ajudantes dos professores ou apoios das escolas” (MONLEVADE, 2009, p. 350), mas preponderou variações com

concepções dialéticas, num movimento de maior e menor proximidade ao ensino (centro). Notou-se que as concepções mais afastadas do ensino, são aquelas que resguardam uma visão tecnicista que corrobora com a naturalização do discurso que enxerga o técnico com prática, eminentemente, administrativa, de apoio ao docente e de trabalho manual; e as mais próximas ao ensino, aquelas concepções que mais reconhecem a dimensão educativa que o trabalho do técnico-administrativo pode assumir.

Nesse caso, os sujeitos demonstraram empenho em refletir sobre o princípio educativo da instituição, demonstrando criticidade de análise, na perspectiva de superação da visão dicotômica entre trabalho manual e trabalho intelectual, avançando a discussão para abertura ao diálogo.

A visão dicotômica, representada nesse espaço pelos termos “consensos e dissensos”, deve ser superada pela compreensão de que eles (consensos e dissensos) podem coexistir no IFRN/CNAT, de modo dialético, pois a realidade é essencialmente contraditória e a “diferença é constituidora da contrariedade e do conflito. Não é a concórdia que conduz ao diálogo, mas a divergência, isto é, a exacerbação do conflito” (NOVELLI; PIRES, 1996, p. 59). Por essa razão, os conflitos, mobilizações, práticas inovadoras desenvolvidas no IFRN, a partir de concepções diversas sobre as atribuições dos trabalhadores da educação, a função social da Instituição, a concepção de sociedade e educação, etc; são intrínsecas ao contexto escolar, e revelam o comprometimento de servidores com a renovação da concepção do que é o processo de educar, empenhados em transformar a realidade escolar, e quiçá, de forma que caibam todos no propósito único de ofertar uma educação de qualidade aos estudantes e sociedade.

Essa transformação perpassa a superação da centralidade econômica, imposta pelo modo de produção capitalista, que trouxe como diretriz a redução do Estado em todos os setores sociais, inclusive na educação, ampliando as desigualdades e se alimentando destas, através da divisão entre trabalho e formação manual e intelectual. Deslocar essa centralidade do aspecto financeiro para o ser humano e suas relações com a natureza (MOURA, 2013), é o mesmo que se sugere para o contexto escolar, deslocando a centralidade do ensino para o estudante, rompendo com essa lógica dual, desde que acompanhada de

transformações nas relações que se estabelecem no âmbito escolar, ancorada em uma concepção de educação mais ampla, defendida por Kuenzer (2007).

Contudo, qualquer mudança na escola exige tempo e esforço, e a esta por si não é capaz de transformar uma realidade, é preciso uma construção partilhada de uma nova ordem, de uma cultura escolar compatível com o momento histórico, político e social, com novas formas de gestão escolar, de fato democráticas, e com a proposta de ofertar aos estudantes uma formação humana integral, em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

A gestão democrática, segundo Dourado (2013, p. 97-98), é um processo de “aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa”, mas, através da prática social, é possível participar, aprender o jogo democrático e repensar as estruturas de poder das relações sociais e, conseqüentemente, as próprias práticas educativas (DOURADO, 2013).

Para tanto, torna-se indispensável que o IFRN integre as áreas de conhecimento profissional e combata a visão limitada e limitante, que sucumbe a formação humana integral, propalada em seus documentos, estimulando a participação e promovendo discussões e qualificação interna sobre o histórico da EP suas e políticas públicas; engaje-se na formação continuada de todos os trabalhadores da educação, investindo cotidianamente no planejamento e avaliação coletiva do espaço e do tempo escolares e repense a verdadeira ação educadora; de modo que, considerando as competências e atribuições de cada cargo, e norteado pela função social, permita que os servidores técnicos envolvam-se nos espaços políticos, desenvolvam pesquisas e atividades de extensão, e estejam conscientes das possibilidades de contribuição a partir do seu olhar técnico.

Entretanto, a mudança de concepção perpassa o reconhecimento dos próprios técnicos, da sua possibilidade de contribuição à educação e à sociedade, avançando nas práticas para além do tecnicismo fragmentário do modo de produção capitalista, ciente das interferências do Estado neoliberal enfraquecedor da classe trabalhadora. Aos técnicos, cabe a ação de lançarem-se nas discussões e espaços formadores de opiniões e pensamentos, buscando desenvolver uma *práxis* capaz de transformar seu ambiente laboral e a realidade concreta.

Lastreada pela concepção dialética, que permitiu o desvelamento da essência do fenômeno estudado, a pesquisa proposta se encerra, mas o debate continua.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Elisabeth Maciel de. **Avaliação da técnica de amostragem “Respondent-driven Sampling” na estimação de prevalências de Doenças Sexualmente Transmissíveis em populações organizadas em redes complexas.** Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca – ENSP; Rio de Janeiro: Ministério da Saúde – Fiocruz, 2009. Dissertação de Mestrado, 99p.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: BOITEMPO, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BALL, Stephen J. **La micropolítica de la escuela:** hacia una teoría de la organización escolar. Temas de educación. Paidós. M.E.C. 1994.

BORDIGNON, G; GRANCINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. *In:* FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S (Orgs.). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 147-176.

BRASIL. **Lei nº 7.566,** de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as escolas de aprendizes artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro: 23 de setembro de 1909.

_____. **Decreto nº 9.070,** de 25 de outubro de 1911. Dá novo regimento às escolas de aprendizes artífices. Rio de Janeiro: 25 de outubro de 1911.

_____. **Decreto 13.064,** de 12 de junho de 1918. Aprova regulamento. Rio de Janeiro: 12 de junho de 1918.

_____. **Consolidação dos Dispositivos concernentes às escolas de aprendizes artífices,** de 13 de novembro de 1926. Aprova a consolidação. Rio de Janeiro: 13 de novembro de 1926.

_____. **Decreto Lei 4.048,** de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Rio de Janeiro: 22 de janeiro de 1942.

_____. **Decreto Lei 4.073,** de 30 de janeiro de 1942. Estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial. Rio de Janeiro: 30 de janeiro de 1942.

_____. **Decreto Lei 4.244,** de 9 de abril de 1942. Estabelece as bases de organização do ensino secundário. Rio de Janeiro: 9 de abril de 1942.

_____. **Decreto Lei 6.141,** de 28 de dezembro de 1943. Estabelece as bases de organização do ensino comercial. Rio de Janeiro: 28 de dezembro de 1943.

_____. **Decreto Lei 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Estabelece as bases de organização do ensino agrícola. Rio de Janeiro: 20 de agosto de 1946.

_____. **Decreto Lei 1.821**, de 16 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Rio de Janeiro: 12 de março de 1953.

_____. **Lei 3.552**, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro: 16 de fevereiro de 1959.

_____. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: 20 de dezembro de 1961.

_____. **Lei 5.692/1971**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: 11 de agosto de 1971.

_____. **Lei 7.044/1982**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília: 18 de outubro de 1982.

_____. **Lei 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

_____. **Lei nº 8.948**, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: 08 de dezembro de 1994.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta a educação profissional e sua relação com o ensino médio. Brasília, DF: 17 de abril de 1997.

_____. **Decreto nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 9 de janeiro de 2001.

_____. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

_____. **Lei nº 11.091**, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: 12 de janeiro de 2005.

_____. **Decreto nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: 09 de maio de 2006.

_____. **Decreto nº 5.825**, de 29 de junho de 2006. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Brasília, DF: 29 de junho de 2006.

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: 29 de dezembro de 2008.

_____. **Lei nº 12.014**, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF: 6 de agosto de 2009.

_____. **Lei nº 12.772/2012**, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei no 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei no 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei no 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nos 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4o da Lei no 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Brasília, DF: 28 de dezembro de 2012.

_____. **Decreto nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 25 de junho de 2014.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. p.49 a 134.

CABRAL NETO, Antônio. Reforma educacional e cidadania. *In*: CABRAL NETO, Antônio. **Política educacional**: desafios e tendências. Porto Alegre, Sulina, 2004.

_____, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Gestão escolar em instituições de ensino médio**: entre a gestão democrática e a gerencial. Campinas: SP: v. 32, n. 116, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a08v32n116.pdf>. Acesso em: 05/01/2015.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulamentação da gestão escolar. *In*: **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. CABRAL NETO, Antônio (Org.). Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 115-144

_____, Alda Maria Duarte Araújo. **Gestão da educação e novas formas de organização do espaço escolar**. 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/Textos/AldaMaria%20.pdf>. Acesso em: 10/01/2016.

CASTRO, Ramon Peña. Trabalho abstrato e trabalho concreto. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs). **Brasil dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

ClAVATTA, Maria. O Trabalho como Princípio Educativo. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs). **Brasil dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

_____, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Celso Sucow da Fonseca**. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

_____, Maria. A historicidade da pesquisa em educação: desafios teórico-metodológicos em trabalho e educação. *In*: **Educação Profissional**: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. Moura, Dante Henrique. Natal: Editora IFRN, 2016. P.51-72

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens organizacionais da escola**. Porto: ASA, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil**: Limites e Perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

_____, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2011.

_____, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão de educação no Brasil. *In*: **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). 8.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREITAS, Henrique M. R de; OLIVEIRA, Mirian. **Uma aplicação de grupo focal**: planejamento versus realização, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs). **Brasil Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

_____, Gaudêncio. **A dimensão teórico metodológica da produção do conhecimento em educação profissional**. Texto apresentado ao II Colóquio Nacional tem como tema central a Produção do Conhecimento em Educação Profissional, Natal/RN: 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, MEC, SEMTEC, 2004.

_____, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Secretaria de Educação à Distância. Ministério da Educação. Concepção e experiências de ensino integrado. Salto para o futuro. Boletim 07, maio/junho 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades**. Educação & Sociedade. V.32, p.619-638, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. *In*: MOLL, Jaqueline e Colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, Artmed, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

GORZ, André. **Crítica da divisão do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes [online], ano XXI, nº 55, Campinas nov/2001. P. 30-41. ISSN1678-7110. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci_arttext. Acessado em: 05/01/2015.

HOCHMAN, Gilberta; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Org.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

IFRN, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Resolução nº 065**. Natal/RN: IFRN, 2009. Disponível em: http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2009/065_Capacitacao.pdf/view. Acesso em: 10/02/2015.

_____, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Regimento Geral**. Natal/RN: IFRN, 2010. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/regimentos/Regimento%20Geral%20do%20IFRN%20-%20em%20vigor.pdf/view>. Acesso em: 05/01/2015.

_____, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Regimento Interno dos Campi**. Natal/RN: IFRN, 2011. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/regimentos/regimento-interno-dos-campi/view>. Acesso em: 05/01/2015.

_____, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Projeto Político Pedagógico**. Natal/RN: IFRN, 2012. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/volume-1-documento-base>. Acesso em: 06/01/2015.

_____, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)**. Natal/RN: IFRN, 2014. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/pdi/lateral/pdi-2014-2018/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2014-2018-2>. Acesso em: 05/01/2015.

KONDER, Leandro. **Hegel: a razão quase enlouquecida**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo**. 4.ed. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo, Cortez, 2007.

_____. Acácia. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo, Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo, Cortez, 2012.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Vol. I, Tomo II. São, Paulo: Nova Cultura Ltda, 1996.

_____, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Karl. **O Dezoito brumário de Louis Bonaparte**. 4. ed. São Paulo, Centauro, 2006.

_____, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemã em seus diferentes profetas (1845-1846) – vol. I e II. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____, Karl; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura**. Textos escolhidos. S. Paulo: Expressão popular, 2010.

MANFREDI, Silva Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo, SP. Cortez, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas, Editora Alínea, 2007. 206p.

MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. Institucionalização e exigências para admissão e atuação docente na escola de aprendizes artífices do RN (1909-1937). In: MOURA, Dante Henrique (Org). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, São Paulo. Mercado de Letras, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. - 2. ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.

_____, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____, Maria Cecília de S; Assis SG, Souza ER (Org.). **Avaliação por Triangulação de Métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2005. 244 pp.

_____, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **História e construção da identidade**: compromissos e expectativas. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 5, p. 339-352, jul./dez. 2009. Disponível em:

<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/27/321>. Acesso em: 13/12/2015.

_____, João Antonio Cabral de. Identidade e formação dos profissionais de educação não docentes: o que diz o Plano Nacional de Educação. 123-140. In: GOMES, Ana Valeska Amaral; BRITTO, Tatiana Feitosa de. **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas**. Câmara dos deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições técnicas. Série obras em parceria, n. 8. 293p. Brasília, 2015.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In*: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010a.

_____, Dante Henrique. **Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura**. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte, Anais, 2010b.

_____, Dante Henrique (Org). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, São Paulo. Mercado de Letras, 2013.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro da. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. *In*: Trabalho encomendado pelo GT 09 – Trabalho e Educação para a apresentação na 35ª Reunião Anual da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas-PE, 2012.

NOVELLI, P. G. A., PIRES, M.F.C. **A dialética na sala de aula**. Botucatu: UNESP, 1996.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto das reformas do Estado. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2003.

_____, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). A trajetória do CEFET-RN do início do século 20 ao alvorecer do século 21. *In*: PEGADO, Erika Araújo da Cunha. **Reflexos da história do cotidiano institucional desde a escola de aprendizes e artífices até o CEFET-RN**. 2. ed. Natal: IFRN, 2010.

_____. **O estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PLEKHÂNOV, G. **Os princípios fundamentais do Marxismo**. Éditions Sociales Internationales, 1972. Tradução: Sônia Rangel, 2. ed. São Paulo, Hucitec, 1989.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____, Marise. Trabalho e educação: implicações para a produção do conhecimento em educação profissional. *In*: MOURA, Dante Henrique (Org). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

RESENDE, José Manuel; DIONÍSIO, Bruno Miguel. **Escola pública como arena política: contexto e ambivalências da socialização política escolar**. *Análise Social*, vol. XL (176), 2005, p. 661-680.

RODRIGUES, Melânia. Democratização da gestão educacional e participação: embate de projetos. *In*: NETO, Antônio Cabral. **Política educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre, Sulina, 2004.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. 6. ed., 1 reimpr. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2008 (Coleção Milton Santos).

SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto político-pedagógico da escola: desafios à organização dos educadores. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SAQUET, Marcos Aurélio. O território: diferentes interpretações na literatura italiana. *In*: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. **Território e Desenvolvimento: diferentes abordagens**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 36.ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003a. 96p (Polêmicas do nosso tempo).

_____, Demerval. **Choque teórico da politecnicia**. Revista Trabalho, Educação e Saúde. vol.1, n.1, pp. 131-152, 2003b.

_____. Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores associados, 2008 – coleção educação contemporânea.

SILVA, Mônica Ribeiro da (Org.). **Ensino médio integrado: travessias**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Omnilateralidaden. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs). **Brasil dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Porto Alegre. Ano 8, nº 16, jun/dez 2006, p. 20-45. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acessado em: 02/02/2015.

SOUZA, Lincoln Moraes de. **Políticas públicas: introdução às atividades e análise**. Natal: EDUFRN, 2009.

SOUZA JÚNIOR, Justino de. Educação profissional e luta de classes: um debate em torno da centralidade pedagógica do trabalho e do princípio educativo da práxis. *In*: ARAUJO, Ronaldo M. de Lima; RODRIGUES, Doriedson S (Orgs). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (coleção Educação contemporânea).

TARDIF, Maurice; LEVASSEUR, Louis. **A divisão do trabalho educativo**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

_____, Maurice; LEVASSEUR, Louis. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Políticas públicas de educação e mudança nas escolas: um estudo da cultura escolar. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 4 ed. Belo horizonte: autêntica editora, 2013.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. L.S. Vigotski; tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. – 3. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. – (Coleção de textos de psicologia).

**APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA PARA PARTICIPAÇÃO DO
IFRN/CÂMPUS CNAT NA PESQUISA**

Eu, CAROLINE STÉPHANIE CAMPOS ARIMATEIA MAGALHÃES, estou desenvolvendo a pesquisa cujo título provisório é: “**Trabalho do técnico-administrativo do IFRN/CNAT: consensos e dissensos**”, do Programa de Pós-graduação em educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), e, para tanto, solicito autorização e sua anuência para desenvolver a pesquisa junto aos diretores e corpo técnico-administrativo do IFRN-*Campus* CNAT.

Outrossim, a pesquisadora assume os seguintes compromissos:

- Utilizar as informações obtidas no âmbito da pesquisa, exclusivamente, para os fins a que se destinam.
- Preservar integralmente o anonimato dos sujeitos que participarão da pesquisa.
- Fazer a devolutiva dos resultados dessa pesquisa, à toda comunidade acadêmica na ocasião de defesa da dissertação, a ser publicada em site oficial do IFRN.

Natal, ____ de _____ de 2015.

Caroline Stéphanie Campos Arimateia Magalhães

Pesquisadora

Dante Henrique Moura
Orientador

APÊNDICE B – CARTA CONVITE

Natal, _____ de _____ de 2015.

Caro servidor,

Apresento-me como mestranda do Programa de Pós-graduação em educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), responsável pela pesquisa, cujo título provisório é: “**Trabalho do técnico-administrativo do IFRN/CNAT: consensos e dissensos**”.

A referida pesquisa tem por **objetivo geral**: Investigar se o trabalho dos técnico-administrativos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Natal Central, contempla a dimensão educativa, compreendendo o recorte de 2005 à 2015.

Tendo em vista o perfil definido para os participantes desta pesquisa, o incluímos na amostra dos sujeitos a serem ouvidos. Nesse sentido, pedimos a sua contribuição e participação através de **grupo focal/entrevista** para debater a temática em questão, onde será apresentado mais detalhes acerca da referida pesquisa.

Desde já agradecemos a sua contribuição e contamos com sua presença, conforme segue:

DATA: ____/____/____.

LOCAL: _____.

HORA: ____/____/____.

Caroline Stéphanie Campos Arimateia Magalhães
Pesquisadora

Dante Henrique Moura
Orientador

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr (ª) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa, cujo título provisório é: “**Trabalho do técnico-administrativo do IFRN/CNAT: consensos e dissensos**”, desenvolvida pela pesquisadora Caroline Stéphanie Campos Arimateia Magalhães, com a anuência do Diretor Geral do IFRN-*Campus* Natal Central.

A pesquisa parte da premissa de que a escola é um espaço social de diversidade, que permite inúmeras relações sociais e que a partir destas nos constituímos enquanto sujeito e apreendemos o mundo ao nosso redor. Sendo assim, todos os profissionais da educação, dentro e fora de sala de aula, corroboram com os processos formativos.

Desta feita, o **objetivo geral** desta pesquisa é investigar se o trabalho dos técnico-administrativos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Natal Central, contempla a dimensão educativa, compreendendo o recorte de 2005 à 2015.

Para essa investigação, será feita entrevista com diretores do IFRN-*Campus* Natal Central, e grupo focal com técnicos de distintos setores.

Os dados obtidos serão utilizados pela pesquisadora, exclusivamente, para fins acadêmicos. Será mantido o sigilo das informações obtidas e dos nomes dos participantes envolvidos. Esclarece-se, ainda, que a participação é *voluntária* e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade do tratamento.

A participação na pesquisa não implicará em nenhum risco aos sujeitos e, com ela, se espera contribuir para a melhoria da ação educacional da Instituição, uma vez que há pouca produção no meio acadêmico sobre o objeto de estudo.

Não há previsão de nenhum tipo de indenização.

Diante do que foi pontuado e esclarecido, declaro que concordo em participar voluntariamente desta pesquisa, mediante assinatura abaixo.

Servidor – matrícula:

Data: ____/____/____.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL

TÍTULO DA PESQUISA: “Trabalho do técnico-administrativo do IFRN/CNAT: consensos e dissensos”

ORIENTADOR: Dante Henrique Moura

PESQUISADORA: Caroline Stéphanie Campos Arimateia Magalhães

Este instrumento foi elaborado como o objetivo de colher dados qualitativos a respeito da concepção acerca do trabalho desenvolvido pelos técnicos do IFRN-CNAT. Pedimos sua colaboração em responder as questões abaixo. Os dados serão utilizados de forma categorizada, sendo mantidos em sigilo informações pessoais.

Obrigada, Caroline.

PARTE

- 1) O trabalho desenvolvido por vocês é mais direcionado a quem/qual público?
Por qual razão?
- 2) O que sabe a respeito do trabalho desenvolvido pelos técnicos antigamente?
O que mudou? Conhece o histórico do trabalho dos técnicos?
- 3) Já se percebeu, em algum momento, participando da formação dos estudantes?
- 4) Na visão de vocês, como ocorre a divisão das responsabilidades entre os docentes e os técnicos com vistas à formação dos estudantes? Quem é responsável por essa divisão? Vocês acham que essa distribuição é a mais adequada para a formação dos estudantes?
- 5) O IFRN tem propagado que seu objetivo é a formação humana integral dos estudantes, o que compreende por esse termo? Seu trabalho colabora com essa formação? Como? (dê exemplos).
- 6) Como são definidas as atribuições de vocês? Estão descritas em algum lugar?
- 7) Considera o seu trabalho educativo? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
- 8) Na opinião de vocês, a forma como a instituição organiza o trabalho dos técnicos é a mais adequada para contribuir com a formação dos estudantes?
Em caso negativo, como deveria ser organizado trabalho dos técnicos?

- 9) Encontra alguma dificuldade ou insatisfação na execução das suas atribuições? Quais são os principais embates que a categoria dos técnicos enfrenta?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DIRETORES DOS SETORES E DIRETOR GERAL

CARACTERIZAÇÃO

- 1) Diretoria:
- 2) Idade:
- 3) Tempo de serviço no IFRN
- 4) Tempo de serviço na diretoria
- 5) Tempo de serviço como diretor dessa diretoria
- 6) Escolaridade (especificar): _____
- 7) Pós-graduação (especificar): _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- 1) Cargo _____ de Técnico (_____)
Qual? _____
- 2) Cargo de Docente (_____)
 - a. Disciplina(s) em que você atua e atuou no IFRN? _____
 - b. Você atua na sua área de formação? (_____) SIM (_____) NÃO
 - c. Quanto tempo você dedica, por dia, às atividades de gestão e de docência? _____
 - d. Dedicção exclusiva? (_____) SIM (_____) NÃO
- 3) Quais dificuldades encontra na sua atuação como gestor? _____
- 4) Na sua opinião, qual é o perfil adequado para que um servidor ocupe o cargo de direção ocupado por você atualmente? _____
- 5) Na sua visão, esse cargo pode ser ocupado tanto por docente como por técnico ou é mais adequado para uma ou outra categoria? Por quê? _____

O TRABALHO DOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVO

Você sabe se esse cargo de direção já foi ocupado por técnico antes? (_____) SIM (_____) NÃO Por quê?

- 1) Quais as atribuições dos técnicos no seu setor?

- 2) Quem define essas atribuições? Estão descritas em algum documento? _____
- 3) Quais as principais dificuldades que os técnicos da diretoria dirigida por você, encontram no desempenho das suas atribuições? Comente se essas dificuldades

são decorrentes, principalmente, das características dos próprios técnicos ou da forma como o trabalho desses servidores é organizado e gerido? Na sua visão, como essas dificuldades poderiam ser superadas? _____

4) Na sua visão, qual a formação necessária para que os técnicos desempenhem adequadamente as atividades necessárias ao bom funcionamento da diretoria que você dirige? _____

5) O IFRN desenvolve/desenvolveu alguma(s) atividades/projetos/programas específicos para a formação inicial e/ou continuada dos técnicos da diretoria dirigida por você?

() NÃO () SIM Qual(is)? _____

6) Existe algum estímulo para aumento da titulação dos técnicos?

() NÃO. Deveria haver? Como?

() SIM. É correto que haja? É correta a forma como há esse estímulo? Qual(is)?

a. Já foi concedido afastamento para processos formativos de algum técnico deste setor?

b. Como o setor lidou ou lidará com a ausência sem substituição?

9) Você acha que o trabalho desenvolvido pelos técnicos contribui para os processos formativos dos estudantes do IFRN? Se sim, em que? Como?

10) O que você compreende por formação humana integral? E de que forma o IFRN oferece essa formação? Os técnicos participam dessa formação? Como?

11) na sua visão, como ocorre a divisão do trabalho entre os técnicos e os docentes na diretoria que você dirige? Essa forma de divisão é adequada para o bom funcionamento da diretoria? Poderia ser melhor? Como? E no *Campus* Natal Central como um todo?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bem, estamos chegando ao final da entrevista, gostaria de deixar esse espaço para que você faça considerações que gostaria de fazer, mas que não as fez. Também gostaria que você fizesse considerações, sugestões e críticas ao conteúdo da

entrevista e a forma como ela foi conduzida, visando aperfeiçoar essa técnica por mim utilizada.