

**PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO PNE 2014-2024:
ACOMODAÇÃO OU CONFLITO DE INTERESSES**

**Caroline Stephanie Campos Arimateia Magalhães | Ricardo Rodrigues Magalhães
Dante Henrique Moura**

RESUMO

Os processos produtivos no capitalismo diversificam as funções de comando, de controle, e de defesa, nas diferentes formações sociais. Os espaços ocupados por categorias profissionais, são mediados por relações sociais conflituosas, de diferentes interesses e poder, em confronto nas “arenas”. Dialeticamente, o conflito é estruturante das relações sociais e da ação coletiva no espaço escolar, permeada por correlações de forças entre os fragmentos de classe e o Estado, podendo resultar na materialização de políticas públicas. Nesta pesquisa buscou-se verificar se no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), há uma acomodação ou presença de conflitos de interesses do fragmento da classe trabalhadora, técnicos administrativos da educação profissional. Fundamentou-se na perspectiva do materialismo histórico dialético, com abordagem qualitativa, de análise bibliográfica e documental de marcos históricos e legais da Educação Profissional e do PNE (2014-2024). Os resultados evidenciam presença de acomodação de interesses antagônicos, resultante dos próprios conflitos, aspecto que sugere avanço em reconhecer o trabalho do profissional técnico-administrativo.

Palavras-chave: Técnico. PNE. Conflito.

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO PNE 2014-2024: ACOMODAÇÃO OU CONFLITO DE INTERESSES

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional – EP brasileira historicamente foi pautada na dualidade do ensino de formação manual e intelectual, respaldada na lógica capitalista de dualidade estrutural, que repercute no contexto escolar na divisão de tarefas entre os profissionais da educação, técnicos e docentes; e na manutenção dessa estratégia capitalista a partir da fragmentação do trabalho educativo e no distanciamento entre as categorias profissionais.

No histórico da EP, o trabalho não docente, esteve vinculado a “função coadjuvante”, aspecto que descaracteriza o técnico como educador e a dispensa de uma formação técnicopedagógica adequada. Esse contexto, constituído naturalmente por relações sociais conflituosas, é permeada por interesses antagônicos em disputa, exigindo a materialização de políticas públicas que acomodam ou geram ainda mais conflitos.

Diante do exposto, esta pesquisa objetiva verificar no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), se há evidência de uma acomodação ou presença de conflitos de interesses do fragmento da classe trabalhadora, técnicos administrativos da educação profissional.

Para tanto, a pesquisa qualitativa, com metodologia de análise bibliográfica e documental, foi desenvolvida com foco de análise o PNE (2014-2024) vigente.

2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa elegeu-se a abordagem qualitativa, a qual desenvolve modelos teóricos que contribuem para se compreender a ação social. Para atingir o objetivo proposto, optou-se pelo procedimento teórico-metodológico de pesquisa bibliográfica exploratória, através do método científico dialético que considera os fatos dentro de um contexto social, político, econômico. (LAKATOS, 2004). A pesquisa na perspectiva do materialismo histórico dialético, com abordagem qualitativa, com metodologia de análise bibliográfica de marcos históricos e legais da Educação Profissional no Brasil e documental do PNE (2014-2024), em específico a Diretriz do seu inciso IX (nono), que trata da valorização dos profissionais da educação e outros dispositivos legais que interessaram à temática desta pesquisa.

3 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O TRABALHO DO TÉCNICO ADMINISTRATIVO

A EP no Brasil esteve presente entre os povos nativos, com o ensino de uma geração para outra, de fazeres e saberes; no período de colonização, com práticas educativas no e para o trabalho, conduzidas por trabalhadores docentes e não docentes. Esses últimos na pessoa de escravos e escravas para serviços de conservação e limpeza. (MONLEVADE, 2015).

E no início do século XX, a EP formalizou-se com as escolas de aprendizes artífices, em meio ao desenvolvimento industrial capitalista, através do Decreto nº 7.566/1909, para preparar operários para o exercício profissional. Os trabalhadores não docentes atendiam às exigências administrativas, de controle e manutenção da ordem, afastadas da intenção de educar, periféricas ao ensino.

Essa forma de conceber o trabalho se fortaleceu com a lógica capitalista, gestada “pelo e no próprio interior do processo de trabalho capitalista, fragmentado e heterogerido” (KUENZER, 2011, p. 15), introduzido pelo taylorismo¹. Nesse modo de produção, a divisão do trabalho hierarquiza as funções, com diferenças de poder de decisão e remuneração.

Nessa lógica, a escola atende a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, e também de manter a ordem social, através da disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade (CIAVATTA, 2010). Esse trabalho, portanto, foi atribuído ao técnico-administrativo.

As reformas do ensino ganharam relevo na busca pela erradicação do analfabetismo, no período pós I Guerra Mundial, por compreender que com isso haveria maior desenvolvimento do País. Mas o pano de fundo dessas reformas era a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho simples para os “desvalidos da sorte”, se configurando na dualidade do ensino.

A partir daí, houve uma sucessão de um conjunto de Decretos e Leis (chamadas Leis orgânicas e Leis de equivalência), considerados importantes marcos no cenário da dualidade do ensino da EP. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006). Em todos esses documentos legais o trabalho do não docente é vinculado ao serviço administrativo, distante da possibilidade de educar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024/1961, traz o reconhecimento e definição das atribuições de alguns profissionais técnicos, que não apenas àquelas de conservação e limpeza, mas de orientação educacional. No entanto, no seu bojo, há a evidente subsunção dos técnicos aos docentes, quando exigido supervisão de docentes nessa atividade de orientação. Outro aspecto de destaque é o fato de o cargo de diretor ser ocupado somente por docente. (BRASIL, 1961).

Na LDB nº 9.394/1996 o título VI Dos Profissionais da Educação, no artigo 61, parece haver um avanço no que tange o trabalho do técnico como partícipe do processo de educar. Entretanto, o que se percebe é que o termo “profissionais da educação” se apresenta de forma dúbia, legitimando a impressão de contemplar todos os profissionais da educação. Não obstante, o que se observa é um reconhecimento limitado de que os profissionais da educação, além dos professores, são apenas os portadores de diploma, técnico ou superior, em curso na área de pedagogia ou afim.

Essa impressão se concretiza com a informação trazida pelo autor Monlevade (2015), que explica o contexto de discussão do projeto da LDB no Congresso Nacional (1988 a 1996). Segundo o autor, o texto original mencionava os “funcionários não docentes também como profissionais da educação”, mas esse trecho explicativo foi suprimido na sessão deliberativa em que se aprovou o texto do projeto substitutivo do senador Darcy Ribeiro (MONLEVADE, 2015). Complementa afirmando que:

Fica aí claro que a identidade dos educadores não docentes, já afirmada na organização sindical como integrante do universo de profissionais da educação, era contestada pela maioria hegemônica dos representantes da população no Congresso Nacional. Certamente, a invisibilidade social da categoria, sua subalternidade política, marginalidade pedagógica e, até mesmo, certa indefinição funcional davam respaldo a quem pisou no freio da história naquele momento. (MONLEVADE, 2015, p. 126).

1 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”.

Essa subalternidade e marginalidade foi observada ao longo do breve histórico da EP e do trabalho do técnico-administrativo, e a LDB nº 9.394/96, com texto minimalista e ambíguo, mantém essa lógica, acomodando interesses antagônicos, forjando um texto que intencionalmente gera duplicidade de interpretação.

Esse é o contexto do final da década de 1990, marcado pela descrença, com políticas educacionais que desresponsabilizam o Estado; e como recurso compensador da omissão do poder público, estimula a participação da sociedade civil no campo das políticas sociais. Já nos anos 2000 e início do século XXI, a conjuntura política permitiu reaver as discussões das políticas educacionais, e foram promulgadas as Leis que aprovaram o Plano Nacional de Educação (2000-2010) e (2014-2014).

4 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) E OS INTERESSES ANTAGÔNICOS

O Plano Nacional de Educação – PNE, foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014, com atraso de 4 anos, e este, 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).

O PNE vigente (2014-2024), estruturado em 20 metas e 254 estratégias, é um plano decenal, estabelecido em consonância com 10 (dez) diretrizes, que se configuram como objetivos principais do documento, de uma maneira geral.

Nessa pesquisa, o inciso IX (nono) das referidas diretrizes, que trata da Valorização dos (as) profissionais da educação foi analisado, e a exemplo da LDB nº 9.394/96, percebeuse que o documento traz dubiedade no emprego do termo “profissionais da educação”. Ora parece contemplar todos os atores escolares (docentes e não-docentes) ora parece limitar 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.

Se há distinção entre as categorias docentes e não-docentes, onde essa distinção não é feita no documento, sugere que os profissionais de educação sejam todos eles. O que não é o caso, como por exemplo, 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 LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para delimitar os profissionais que serão contemplados por essa política – ou seja, os docentes.

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 não-docentes, 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.

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, na valorização e no reconhecimento desse profissional, como também agentes do processo educativo.

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, 2011, p. 56)

Essa forma de organização escolar é retórica, observada em muitos dos documentos legais até então analisados. O autor, Vitor Henrique Paro critica “essa estrutura hierárquica, 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).

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 à este; apropriação da força de trabalho dos técnicos; e a manutenção do privilégio de poucos em detrimento ao trabalho de muitos. (PARO, 2010, p. 82).

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 profissional não-docente, nem na condição de uso dúbio da nomenclatura “profissionais da educação”. Ratificando e clarificando o que foi dito: três das quatro estratégias assegura 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, especifica a quem se refere e quando não, faz uso da possibilidade da dupla interpretação. Essa afirmação, está apoiada na concepção de Saviani (2003) 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, 2003, p. 175).

As entrelinhas do PNE (2014-2024), pode ser o PNE (2001-2010), para auxiliar na compreensão da real propositura da concepção acerca do trabalho dos técnicos ou também reconhecido como não docentes.

Nas metas 15, 16 e 17 do PNE (2001-2010), que tratava 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 não-docente e do que este representa para a educação brasileira. O documento aparenta fazer uso de uma estratégia de inclusão velada, historicamente, pela atribuição de serviços excludentes, periféricos ao ensino. Sobre essa estratégia de encobertamento, 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, 1972).

No entanto, ainda sobre o texto do PNE (2001-2010), 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 do Técnico-administrativo, 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 pressuposto, 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 e fortalecimento da categoria com representação sindical, uma nova configuração do documento PNE, muito embora, parece não atender plenamente os interesses dessa classe.

Após a análise do contexto histórico do trabalho do técnico-administrativo e do PNE (2014-2024), pode-se concluir que correspondem a materialização (escrita), das disputas entre pessoas/segmentos que pensam de formas diferentes, e que conseguiram produzir alguma tensão que gerou esse movimento.

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 profissional não-docente – o 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.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O resgate histórico do trabalho dos técnicos-administrativos na Educação Profissional, e a análise da consolidação dessa categoria na materialização do Plano Nacional de Educação, permitiu enxergar realidades dialéticas, a presença ausente do trabalho dos técnicos (invisibilidade) e sua ausência presente nos documentos legais (não reconhecimento).

Há notória acomodação de interesses, com o enxerto do termo “profissionais da educação”, na tentativa de atender aos antagonismos das classes em disputa e, dialeticamente, também há evidente conflito de interesses na arena política escolar, que resultou, provavelmente, na mesma presença dúbia do termo “profissionais da educação”.

Esse cenário controverso repercute na invisibilidade dos técnicos, fortalecendo a hegemonia prescrita, uma vez que nega aos técnicos a participação efetiva no processo educativo. Em consonância com a invisibilidade é a omissão das políticas públicas, do 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.

É preciso que os técnicos sejam capazes de compreender e contestar seu próprio papel, pautado em conteúdos concretos de um modelo de atuação bem fundamentado, que se julga adequado e pertinente, não através da recusa global da sua função, mas através da discussão, 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 cujos conteúdos estejam definidos, e em que cada batalha, produza novos modelos culturais, novas formas de gestão e distribuição do trabalho no contexto escolar.

Essa luta, portanto, não pode ser individual para evitar o esvaziamento, daí a importância de uma contestação coletiva, ainda que inicie com pequenos grupos, que amadureçam na luta

e na análise dos cenários, recolocando em novas perspectivas e novos critérios de julgamento o seu próprio trabalho, inclusive redesenhados em conjunto com os docentes, pois poderia se incorrer na esparrela da tecnocracia, fragilizando e derrotando o movimento.

Na escola, que se propõe espaço crítico e reflexivo, esse movimento ganharia fôlego, com a participação de toda comunidade escolar, desde que esclarecida dos reais interesses do capital, sob o véu da divisão do trabalho e distribuição de tarefas entre técnicos e docentes, com isso se transformaria a “massa de manobra” em massa crítica e emancipadora dos ditames do modelo econômico vigente.

REFERÊNCIAS

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.

_____. **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 nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

_____. **Decreto 13.064**, de 12 de junho de 1918. Aprova regulamento. Rio de Janeiro: 12 de junho de 1918.

CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Celso Suco da Fonseca**. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2011.

KUENZER, Acácia. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo, Cortez, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Identidade e formação dos profissionais de educação não docentes: o que diz o Plano Nacional de Educação**. In: GOMES, Ana Valeska Amaral; BRITTO, Tatiana Feitosa de (organizadoras). Plano Nacional de Educação [recurso eletrônico]: construção e perspectivas /– Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015. 293 p. – (Série obras em parceria; n. 8).

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

POULANTZAS, Nicos. **Estado, poder y socialismo**. Siglo XXI de España editores; s.a., 2005.

PLEKHÂNOV, G. **Os princípios fundamentais do Marxismo**. Éditions Sociales Internacionales, 1972. Tradução: Sônia Rangel, 2ª ed. São Paulo, Hucitec, 1989.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 36.ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003. 96p (Polêmicas do nosso tempo).

TARDIF, Maurice; LEVASSEUR, Louis. **A divisão do trabalho educativo**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.