

## REFLEXÕES SOBRE O EDUCADOR ASSISTENTE EM ADMINISTRAÇÃO

### REFLECTIONS ON THE ASSISTANT EDUCATOR IN ADMINISTRATION

Rheanni Fátima Sêmpio de Souza Rocha <sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0002-9289-777X>

José Vinicius da Costa Filho <sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0000-0003-2210-3329>

#### Resumo:

A escola é um espaço que pode ser permeado por dualidades, lutas e segregações, afetando os trabalhadores da educação, em especial o técnico administrativo em educação (TAE). Deflui dessa realidade o problema de pesquisa: o servidor assistente em administração (AeA) exerce um papel de educador nas instituições de ensino? Deste modo, o objetivo geral da pesquisa debate a percepção do AeA como educador da Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva. Privilegiaram-se as impressões desses trabalhadores sobre sua atividade de educador, articuladas pelo setor de sua lotação atual na instituição. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa e quantitativa e se utiliza das ferramentas de revisão bibliográfica e aplicação de questionário para atender o objetivo proposto. Os resultados apontam que descritivamente o AeA TAE: i) se percebe como educador no trabalho que exerce na instituição de interesse; ii) não percebe que é reconhecido pela comunidade como educador; iii) quanto mais próximos da área fim da escola estiverem trabalhando (setores de ensino, pesquisa e extensão), maior é a sua percepção como educador. A pesquisa contribui para a agenda que estuda os trabalhadores da educação na escola, aqui considerados como educadores de forma extensiva.

**Palavras-chave:** técnico administrativo em educação; assistente em administração; educador; EPT.

#### Abstract:

The school is a space that can be permeated by dualities, struggles and segregations, affecting education workers, especially administrative education technicians (hereby TAE). The research problem stems from this reality: does the administrative assistant (hereby AeA) play the role of educator in educational institutions? Thus, the general objective of the research debates the perception of AeA as an educator of Professional and Technological Education at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso, Campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva. Priority was given to the impressions of these workers about their activity as

<sup>1</sup> Rheanni Fátima Sêmpio de Souza Rocha, Instituto Federal de Mato Grosso/IFMT, Assistente em Administração, Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, e-mail: rheanni.souza@ifmt.edu.br.

<sup>2</sup> José Vinicius da Costa Filho, Instituto Federal de Mato Grosso/IFMT, Professor do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Doutor em Ciência Política, e-mail: jvcostafilho@gmail.com.

educators, articulated by the sector of their current assignment in the institution. Methodologically, the research is qualitative and quantitative and uses the tools of bibliographic review and questionnaire application to meet the proposed objective. The results descriptively indicate that the AeA TAE: i) perceives himself as an educator in the work he carries out at the institution of interest; ii) does not think that he is recognized by the community as educating; iii) the closer they are working to the school's end area (teaching, research and extension sectors), the greater their perception as an educator. The research contributes to the agenda that studies education workers at school, here considered as educators extensively.

**Keywords:** administrative technician in education; administration assistant; educator; EPT.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto a carreira de “Técnico Administrativo em Educação” (TAE), especialmente o cargo de Assistente em Administração (AeA) cuja criação representa uma conquista e o resultado de longos anos de trabalho precário e lutas da categoria (Teixeira, 2010). O Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativo em Educação (PCCTAE) foi criado pela Lei n.º 11.091/2005 (Brasil, 2005) em um contexto histórico de “fortalecimento, valorização e motivação dos servidores públicos. [...] Essa lei trouxe um novo paradigma na relação entre o servidor e a Instituição, privilegiando e estimulando o aperfeiçoamento e a qualificação” (Teixeira, 2010, p. 12).

Este trabalho deriva de dissertação desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT).

Dessa forma, a provocação para esta pesquisa se liga à seguinte pergunta: o servidor AeA exerce um papel de educador nas instituições de ensino?

O objetivo geral da pesquisa debate a percepção do AeA como educador da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no IFMT- Campus Cel. Cuiabá Octayde Jorge da Silva. Privilegiaram-se as impressões desses trabalhadores sobre sua atividade de educador, articuladas com o setor de lotação atual na instituição.

A metodologia empregada é qualitativa e quantitativa e se utilizou das ferramentas de revisão bibliográfica para estruturar o debate teórico e contextual, aplicação de questionário junto ao público de interesse da pesquisa (educador AeA) e estatística descritiva para analisar os dados coletados pelo questionário.

Justifica-se esta pesquisa pela importância do cargo de AeA para a busca da formação humana integral do estudante, por seu trabalho na escola, pela pouca literatura ainda existente acerca das atividades desenvolvidas por esse cargo e empiricamente emerge da experiência da autora principal enquanto servidora da EPT ocupante do cargo em análise.

Este artigo está organizado em cinco seções mais esta Introdução.

## CONCEPÇÃO DE EDUCADOR NA EPT

“Educar não é transferir conhecimentos, mas criar a possibilidade para a sua própria produção ou sua construção” (Freire, 1996). Conceituar o que seria “educador” e “educação” e mais ainda definir o que é “educar” não é uma tarefa fácil.

Monlevade (2023) menciona objetivamente esse fato sobre a concepção de educação. Há alguns anos, entendia-se como sendo a ação das gerações já crescidas junto às menores, contudo, atualmente entende que se trata dos projetos e processos de apropriação pelos estudantes da cultura, permeando os saberes e as relações que acontecem no meio ambiente escolar, assim como também fora dele, e que possibilitam/incentivam essa apropriação.

Nessa mesma perspectiva, neste artigo adotamos a definição de educador como aquele que cria ou permite criar a possibilidade para a apropriação do conhecimento pelo educando, ampliando para além da figura do professor os trabalhadores que podem ser considerados educadores.

Logo, a definição da concepção de educador na EPT passa por apreender sobre essa modalidade, que foi se estruturando em nosso país sob a égide das contradições de uma sociedade que se firmou nas bases inconstantes da colonização e dos ideais capitalistas. Urbanetz (2011, p. 12) lembra que a EPT “se estruturou a partir das necessidades geradas pela crescente industrialização, por meio da criação das escolas de aprendizes e artífices no início do século XX e da fundação do Senai em 1942 e do Senac em 1946”.

Em 1909 nasceu de fato como política pública articulada para ofertar educação profissional, durante o governo republicano com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices (EAA). O contexto de criação da EAA remonta na transição do século XIX para o século XX, em que se notava considerável evolução da indústria no Brasil, acelerando o crescimento das cidades e descontrolando o social. Para solucionar o problema, o Estado passa a oferecer o ensino profissional aos filhos da classe trabalhadora, a fim de mantê-los livres da ociosidade a partir do aprendizado de um ofício (MEC, 2018).

Para tanto, a Constituição de 1937 institucionaliza o Ensino Profissional, tornando-o obrigatório, transforma as EAA em Liceus, cria mais liceus pelo Brasil e abre portas à criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1943.

Ato evolutivo histórico, em 1959, os Liceus deram lugar às Escolas Técnicas Federais (ETFs) como autarquias, o que conferiu maior autonomia administrativa e financeira aos entes da EPT. Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases reconhece a possibilidade de os concluintes de Educação Profissional realizarem cursos de graduação.

Em 1967, as fazendas-modelo deixaram de pertencer ao Ministério da Agricultura e passaram a compor as Escolas Agrícolas vinculadas ao Ministério da Educação (MEC). O ensino agrícola, bem como a criação da EAA, é visto por Moura (2007) como um marco importante para a EPT no Brasil, pois buscava sanar necessidades emergentes nos campos da indústria e da agricultura brasileiras. Em 1978, algumas ETFs passaram a se chamar Centros Federais, como é o caso dos Estados de Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Em 1982, a Lei n.º 7.044 reformulou a Lei n.º 5.692 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de 2º grau. O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) foi criado em 1991 pela Lei n.º 8.315, em formato institucional similar ao Senai e Senac. Em 1994, foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas escolas do Estado, Município e Distrito Federal. Na Rede Federal, as escolas técnicas efetivamente foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Em 1996, foi promulgada a Lei n.º 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A EPT, prevista na citada lei, dispõe que “atendida a formação geral do educando, [prepará-lo] para o exercício de profissões técnicas”. Para isso, a EPT integrou-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (Brasil, 1996).

Insta observar que a LDB de 1996 não ampliou o conceito de educador para além do professor. Esse transbordamento mais evidente ocorreu somente em 2009, com a publicação da Lei n.º 12.014, quando começou-se a estruturar o reconhecimento da figura do técnico-administrativo em educação como educador. Maiores detalhes sobre a carreira de técnicos e especialmente sobre o cargo de AeA será tratado na próxima seção.

Entre 2004 e 2008, as Resoluções CNE/CEB n.º 1/2005 e n.º 3/2008 definiram, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT e implantaram o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.

Em 2008, foi então promulgada a Lei n.º 11.892, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), dentre eles, o IFMT, e disciplinou normas e regras para a EPT. Salienta-se que essa nova institucionalidade é criada a partir da capacidade instalada pelos CEFETs, ETFs, EAFs e Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais.

Dessa forma, delineou-se a EPT como se conhece atualmente, possibilitando a criação de condições concretas para o desenvolvimento integral da pessoa para que esta tenha melhores oportunidades de interferir, a partir da articulação educação e trabalho, em seu mundo social e político.

Assim, é necessário que o educador da EPT exerça seu trabalho buscando a politecnicidade, que, para Maciel (2018), interpretando Marx, revela ser esse um princípio pedagógico. Assim como o trabalho é um princípio educativo, a politecnicidade busca o desenvolvimento integral das potencialidades humanas a partir da cognoscibilidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade (Maciel; Braga, 2007).

Também, o educador nessa modalidade deve observar a formação omnilateral do estudante, porque a omnilateralidade relaciona-se diretamente com o termo universalidade, no sentido da totalidade do desenvolvimento humano.

Gramsci (1982), para contrapor à ideia de unilateralidade, introduz o conceito de escola unitária. A escola unitária é uma resposta ao sistema do capital e busca a formação omnilateral do sujeito não restringindo a educação como mera formadora de trabalhadores ou ente de qualificação profissional. Permite, ao contrário, a formação plena do ser humano para que possam superar a sociedade consumista, hegemônica, capitalista.

Dessa forma, o pressuposto da omnilateralidade é a superação do capital, da alienação e da propriedade privada. É na sua ação no mundo que o homem se afirma, é atuando como um ser completo, com todo seu potencial (e não um ser fragmentado). O educador TAE, portanto, é mais um trabalhador que compõe diretamente a escola na sua atividade essencial de educar; sem ele não há completude do entendimento dessa prática eminentemente humana.

Bastos (2020, p. 32), ao discutir a EPT, lembra que: “Pensar e efetivar a educação omnilateral no âmbito educativo é sublinhar a boniteza do trabalho colaborativo e coletivo, no qual

todos têm o direito e o dever de participar das relações pedagógicas”. Para essa conquista, é necessária sobremaneira a superação da educação tradicional a que Paulo Freire (1987) denominou de “educação bancária”. Sobre o tema:

A educação bancária, cujos pressupostos estão presentes na educação tradicional, cumpre assim uma função de alienação, de reprodução do status quo dos grupos hegemônicos, mesmo que muitas vezes este tipo de defesa – a da educação tradicional – seja afirmado em diferentes âmbitos sociais, como uma teia de relações complexas, presentes em diversas classes, grupos e até mesmo entre os espaços escolares. Daí a relevância do legado de Paulo Freire, daí a urgência da compreensão e da difusão de sua visão de mundo e de educação, do diálogo e da práxis de seu legado como forma de instrumentalização e de luta (Araújo *et al.*, 2021, p. 12).

Nessa linha de entendimento sobre a EPT, Saviani (2007) interliga a formação omnilateral com a ideia de formação libertadora de Freire. As bases conceituais da EPT nos trazem essa realidade emancipadora vista nesses dois teóricos para proporcionar aos estudantes condições reais de desenvolvimento pleno. Nesse sentido, não podemos afirmar que somente o professor é educador, já que todos que trabalham na escola devem educar.

Atuar na EPT como educadores exige permitir aos discentes a participação dos processos de aprendizagem, estimulando o seu sentimento de pertencimento à instituição. A superação da “educação bancária” só é possível com uma postura libertadora dos educadores, ou seja, de todos os que participam do contexto escolar. Garcia e Lima Filho complementam:

É, portanto, dirigindo nossa atenção para a história, para as condições materiais do presente e para o enfrentamento desse conjunto de desafios, que por certo não esgotam a complexidade dos problemas, que buscamos contribuir para a construção de uma nova política pública de educação profissional integrada à educação básica e que tenha por objetivo a formação de sujeitos educandos autônomos e cidadãos, comprometidos com a construção da democracia e da justiça social. São essas, por certo, algumas das preocupações e problemas que devem estar presentes nas políticas de organização e gestão da educação e das organizações educacionais, se queremos pensar em uma educação integral e cidadã, à altura dos desafios de nosso tempo e que busque contribuir para a superação de suas enormes e instigantes contradições (Garcia; Lima Filho, 2004, p. 31).

As possibilidades para que um novo contexto educativo comece a crescer nas instituições da EPT precisam levar ao fortalecimento de uma prática educativa humanizadora, com o foco na formação integral, que reintegra educação e trabalho, prática e teoria, trabalho manual e trabalho intelectual. A implementação de práticas integradoras na escola pressupõe o compromisso político com os trabalhadores e o mundo do trabalho, pois práticas educativas não se constituem exclusivamente na escola e nem se encerram nela (Frigoto; Araújo, 2018).

Ao se tratar do trabalho do servidor AeA na EPT, é fundamental apreender que, uma vez dominada a ontologia do trabalho por estes, maior fluidez será dada ao processo educativo do discente. Por exemplo, se um estudante adentra à sala da secretaria de curso para buscar solução administrativa a um problema posto, o TAE imbuído desse raciocínio que consagra seu papel de educador poderá contribuir mais decisivamente com a demanda do discente, visto que haverá a clareza da relação entre o fazer administrativo para solução do fazer pedagógico.



## O IFMT E O EDUCADOR ASSISTENTE EM ADMINISTRAÇÃO

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi instituída em 2008 pela Lei n.º 11.892/2008 (Brasil, 2008) que criou os IFs. Dessa forma, em Mato Grosso, o CEFET-MT (1909), a Escola Agrotécnica de Cáceres (1980) e o CEFET-CUIABÁ passaram a integrar o IFMT. A citada lei define os IFs como:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Brasil, 2008, online).

A história do IFMT inicia no século XX quando foi fundada em 23 de setembro de 1909 pelo Decreto n.º 7.566 a EAA de Mato Grosso. Passando por todas as transformações de institucionalidade, em 2008, com a expedição da Lei n.º 11.892, foi criado o IFMT, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres. Assim, a antiga EAA de Mato Grosso passou a ser o Campus Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva, um dos 19 campus do IFMT.

Considerando o objeto da pesquisa, é relevante ponderar acerca do nome que aparece e dá título ao Campus, no caso ‘Cel. Octayde Jorge da Silva’, pois se refere a um educador técnico administrativo. Esse fato reforça o argumento desenvolvido neste artigo, colocando em evidência a carreira do TAE.

Ato contínuo, a Lei n.º 11.892/2008 trouxe, dentro das finalidades dos Institutos Federais, o desenvolvimento da educação tecnológica como princípio educativo (Brasil, 2008) e, nesse sentido, a missão do IFMT de “educar para a vida e para o trabalho” (IFMT, 2019) deve ser realizada por todos os educadores da instituição, abrangendo, portanto, os AeA, servidores ocupantes da carreira de TAE.

Cabe salientar, ainda, que a carreira TAE representa uma conquista fruto de muitas lutas da categoria contra precarização do trabalho. O PCCTAE foi criado pela Lei n.º 11.091/2005 em um contexto histórico de fortalecimento, valorização e motivação dos servidores públicos, privilegiando e estimulando o aperfeiçoamento e a qualificação desse trabalhador (Teixeira, 2010). Surgiu, pois, do histórico político social brasileiro, impulsionada pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), que inovou ao delimitar os princípios da Administração Pública, bem como pela Lei n.º 8.112/90.

O PCCTAE reconheceu cargos já existentes da carreira de TAE fortalecendo sua atuação profissional para o desempenho eficiente da atividade pública, inclusive da educação, e previu como incentivo à melhoria da prestação do serviço público a capacitação e a qualificação contínua do servidor.

Pondera-se que a luta pela construção da identidade do técnico administrativo como profissional da educação no Brasil remete ao início da história brasileira, história marcada por elitismo e seleção excludente (Monlevade, 2012). Essa mesma distinção era sofrida também no interior escolar pelo servidor técnico administrativo que nem sequer era visto como profissional da educação.

Assim, o reconhecimento desse servidor como profissional da educação valoriza também a gestão escolar:

Os funcionários em geral, embora não trabalhem em funções propriamente docentes, nem por isso deixam de emprestar o seu esforço na concretização dos objetivos educacionais, em vista disso, sua participação na gestão da escola deve levar em conta, não apenas sua colaboração no empreendimento, mas também seus interesses e reivindicações como trabalhadores que são (Paro, 2018, p. 212).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2018, p. 41) confirmam que: “todas as pessoas que trabalham na escola realizam ações educativas, embora não tenham as mesmas responsabilidades nem atuem de forma igual”. Entretanto, o agir do profissional da educação não se fecha no bom atendimento ao usuário ou no cumprimento da pontualidade, e sim no trabalhar em determinada atividade e exercê-la conforme objetivos, finalidades e missão escolar. Para isso, a construção do profissional técnico-administrativo legitima seu fazer na escola.

Outrossim, mostrou-se fundamental o desenvolvimento da pesquisa em tela para encampar e somar ao pouco que se aborda sobre o educador AeA e para contribuir com a atenuação da celeuma no corpo escolar, evidenciada no que se pode qualificar como crises de identidade entre os profissionais da educação, propriamente a ideia de “duas instituições em uma”, uma instituição pedagógica e uma instituição administrativa. Isto porque esta dualidade apenas burocratiza negativamente o serviço público prestado, dificultando o acesso de camadas vulneráveis da população e contrariando a missão, as finalidades e os objetivos institucionais.

Ao trazer a concepção de profissional da educação, a Lei n.º 12.014/2009 estimou a construção profissional do servidor técnico-administrativo a partir da busca da capacitação que já era vislumbrada no PCCTAE, desprezando, no entanto, a realidade por eles vivenciada, na medida em que os concursos públicos para sua seleção não exigiam a graduação em pedagogia ou uma formação pedagógica.

Afinal, o cargo de AeA possui como pré-requisito legalmente estipulado para ingresso na carreira apenas o nível médio completo, seja técnico ou propedêutico. Assim, pela interpretação sistemática dos conceitos introduzidos no artigo 61 da LDB, com a redação dada pela Lei n.º 12.014/2009, pode-se aduzir que, dentre os diversos cargos que compõem a carreira de TAE, o AeA encontra-se relegado, pelo menos parcialmente, do qualificativo trabalhador em educação. É interessante notar que a legislação previu o reconhecimento dos técnicos como profissionais da educação, desde que formalmente preparados.

O PCCTAE e as legislações posteriores, bem como o tempo transcorrido, não foram suficientes para extinguir os problemas relacionados à precarização do trabalho e à dualidade das atividades meio e fim, que persistem em grande parte do serviço público da educação.

O trabalho intelectual também pode ser alienado (Antunes, 2009). Isto porque o Estado, e por consequência o serviço público, na sociedade capitalista ficam imbuídos pelos pressupostos da gestão empresarial, transformando, assim, o trabalho em mercadoria (Grabowski, 2014).

Monlevade (2012) faz referência a cinco características observadas no cargo de “funcionário”, ou ainda, “não docente”, que remete a essa dualidade que aliena o trabalho na escola, muitas vezes, subjungando o TAE, incluído aí o grupo objeto da pesquisa: (i) invisibilidade social - a indiferença que os “funcionários” sofrem pela comunidade escolar (pais, alunos,

professores, gestores); (ii) subalternidade política - a posição que os técnicos ocupam sempre à margem dos professores, subalternos a estes, ocupando um papel de coadjuvantes; (iii) marginalização pedagógica - a posição tradicionalista que diz que educador é única e exclusivamente o professor, ignorando as outras funções que devem existir na escola, como, por exemplo, em relação a alimentação escolar, higiene, segurança, manutenção e conservação da infraestrutura etc.; (iv) subvalorização salarial - tradicionalmente, a remuneração está vinculada à proximidade da função com a atividade fim da escola. Dessa forma, quanto mais próximo o trabalhador está da atividade fim, maior sua remuneração. Por causa disso, o técnico sempre acaba por ganhar um salário muito inferior; (v) indefinição funcional - no caso dos servidores TAEs e o professor, Monlevade (2023) acrescenta que “todos os funcionários”, ou seja, os “não docentes”, como atuam em várias frentes na escola, não são vistos como profissionais da educação.

É preciso, enfim, a sensibilização de servidores docentes e não docentes para a formação de uma identidade institucional em prol da prestação do serviço público imbuído da própria concepção de educação, cientes de que ambos são parte dessa estrutura, sendo igualmente responsáveis por ela:

O modelo atual de estrutura organizacional das instituições federais de educação profissional e tecnológica, [...] caracteriza-se como do tipo funcional e verticalizado, compreendendo um padrão de departamentalização em vários níveis, o que sugere a possibilidade de uma rígida hierarquização. Apesar de alguma dessas instituições já possuírem mais de uma unidade de ensino, não se vislumbra, nos respectivos organogramas, uma forma de articulação sistêmica entre tais unidades (Fernandes, 2010, p. 5-6).

Relembrando Paro (2017), todos na escola devem entender que executam tarefas meio e tarefas fim para promover uma formação do educando como sujeito pleno, que vivenciará realidades nas quais será capaz de se posicionar com criticidade e consciência do seu papel social, político e ético. Essa é a reflexão que permeia também a realidade do AeA TAE no IFMT – Campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva.

## **METODOLOGIA, ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS**

Quanto aos propósitos gerais, a pesquisa enquadrou-se como pesquisa exploratória, tendo em vista que a agenda de pesquisa que trata da EPT e do AeA está amadurecendo. Acerca da revisão bibliográfica é importante mencionar que não se buscou a mera reprodução do que já foi dito ou escrito sobre o assunto, mas sim efetuar o exame do tema sob novo enfoque ou abordagem, com o propósito de alcançar proposições inovadoras (Marconi; Lakatos, 2017).

Ademais, empregou-se a técnica da pesquisa documental, com base na análise de documentos da Rede Federal de Ensino, do Governo Federal e do IFMT, para delinear melhor compreensão sobre a EPT, o cargo de AeA e o funcionamento da instituição.

Buscou-se averiguar, por meio de questionário diagnóstico aplicado ao grupo de interesse, algumas características adquiridas dos participantes e se esse AeA se percebe como educador na EPT.

Para responder o questionário, foram convidados os 41 servidores AeA lotados no IFMT - Campus Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva (excluindo a autora principal desta pesquisa). 38 responderam, representando 92,68% dos convidados.



O Campus Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva, o mais antigo entre os *campi* do IFMT, cuja fundação remonta a 1909, quando estabelecido como EAA de Mato Grosso, localiza-se à Rua Zulmira Canavarros, número 95, na região central de Cuiabá, Estado de Mato Grosso. Nos presentes dias, compõem o IFMT, sendo 1 dos 19 *campi* espalhados por todo Mato Grosso, no caso, o de maior porte em termos de quadro de servidores e número de estudantes.

Quanto à abordagem, tratou-se de pesquisa quali-quantitativa em que se procedeu ao mapeamento da percepção do trabalhador AeA como educador na EPT. Prodanov e Freitas (2013) manifestam que, na abordagem qualitativa, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação do pesquisador, sendo este fonte direta dos dados. Assim, o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo. A pesquisa quanto ao aspecto qualitativo teve como foco aprofundar acerca da percepção do servidor como educador.

Em relação à abordagem quantitativa, são assim classificados os dados que podem ser quantificáveis, ou seja, podem ser traduzidos em números (Prodanov; Freitas, 2013). Dessa forma, a abordagem quantitativa foi aplicada, mediante a ferramenta de estatística descritiva, para se ter um percentual dos servidores em diversas classificações.

Quanto ao questionário, foi aplicado via formulário eletrônico “google forms” no período entre fevereiro e abril do ano de 2023. Gil (2017, p. 128) explica que essa é uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. O objetivo de sua utilização foi devidamente alcançado e os resultados serão detalhados a seguir.

Foi utilizada, ainda, a técnica da análise estatística descritiva que tem como objetivo sintetizar valores da mesma natureza, permitindo uma visão global da variação destes. Pode-se organizar os dados em forma de tabelas, gráficos ou medidas descritivas. Nesta pesquisa, optou-se por criar tabelas e gráficos para a descrição dos dados.

A pesquisa atendeu todas as exigências de critérios éticos, tendo sido enviada à Plataforma Brasil para ser submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa cujos participantes são seres humanos (CEP-IFMT), obtendo aprovação através do Parecer Consubstanciado n.º 5.820.536, de 15 de dezembro de 2022. Para a condução da pesquisa, foi usado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguindo as diretrizes das Resoluções n.º 466, de 12 de dezembro 2012, e n.º 510, de 7 de abril de 2016, todos do Ministério da Saúde.

Os dados contribuem para expor eventual articulação descritiva existente entre a percepção do servidor AeA como educador e o seu setor de lotação. Salienta-se que dos 38 (92%) interessados que responderam o questionário proposto, 12 (31% dos que responderam) estavam lotados em setores da área indireta, ou seja, setores relacionados a gestão, administração, planejamento, enquanto 26 (68% dentre os que responderam) em setores da área-fim, ou seja, vinculados ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Importante observar que a própria adesão à pesquisa pode revelar, em alguma medida, uma inquietação ou interesse do servidor desse cargo acerca do tema em questão. Considerando que quase a totalidade dos servidores respondeu a pesquisa, há de se considerar que o assunto, ao menos minimamente, despertou algum grau de reflexão nesse público.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2018), as práticas educativas só se efetivam à medida que o educador amplia sua consciência sobre sua prática, tanto na sala de aula como na escola como um todo. Dessa forma, refletir sobre a prática educacional e o seu ambiente permite a transformação da escola em termos de gestão, currículo e organização.

Para caracterizar os participantes da pesquisa, expõe-se a tabela 1 em que constam os dados gerais dos participantes, como: faixa etária, sexo/gênero e escolaridade.

**Tabela 1** - Dados gerais dos participantes

Características	Total	
	n = 38	%
<b>Idade</b>		
26 - 40 anos	20	52,63%
41 - 60 anos	17	44,74%
Acima de 60 anos	1	2,63%
<b>Sexo</b>		
Feminino	15	39,47%
Masculino	23	60,53%
<b>Escolaridade</b>		
Graduado(a)	3	7,89%
Especialista	24	63,16%
Mestre	9	23,68%
Doutor(a)	2	5,26%

Fonte: Rocha, 2023.

Desta, extraiu-se que dos servidores que responderam ao questionário, 52,63% tinham entre 26 e 40 anos no momento da pesquisa, 44,74% tinham entre 41 e 60 anos e 2,63% tinham acima de 60 anos. No quesito “sexo/gênero”, o questionário foi respondido por 39,47% do sexo feminino e 60,53% do sexo masculino. Em relação à escolaridade, a pesquisa revelou que nenhum dos servidores AeA possui como maior qualificação nível médio, ou seja, 100% dos que responderam o questionário possuem qualificação maior do que a mínima exigida para ingresso no cargo.

Não será dada maior atenção a esses dados gerais dos participantes, pois são informações que servem ao propósito de compreender algumas características dos participantes que responderam o questionário proposto. A seguir, seguem dados acerca da lotação atual do educador de interesse dentro do Campus.

**Tabela 2** - Lotação atual dos servidores AeA do Campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva

Lotação atual	Total	
	n = 38	%
Bibli	1	2,63%
CAE	1	2,63%
CAEF	1	2,63%
CAP	1	2,63%
CCL	1	2,63%
CTI	1	2,63%
DABC	2	5,26%
DAP	4	10,53%
DCOM	1	2,63%
DE	4	10,53%
DEEA	1	2,63%
DGH	2	5,26%
DIEX	2	5,26%
DINFRA	3	7,89%
DPPG	3	7,89%
GAB	2	5,26%
GML	1	2,63%
NCOM	1	2,63%
NEAD	1	2,63%
RTR-GAB	1	2,63%
SGDE	4	10,53%

Fonte: Rocha, 2023.

Este item da pesquisa foi relevante para demonstrar que de fato o servidor AeA pode atuar em qualquer área da escola, sendo um “coringa” para a gestão escolar. Mais ainda, se levar em conta a qualificação desse profissional, descrita na tabela anterior, muito acima da mínima exigida para o cargo, percebe-se que o Estado está se beneficiando com trabalhadores da educação altamente qualificados, contudo, que ocupam cargos formais intermediários na estrutura burocrática, nesse caso da educação.

Confirmando as atribuições do cargo, genéricas, a lotação dos servidores nos permite concluir que esses educadores atuam em todas as frentes da escola, tendo representantes na Diretoria de Ensino (DE), nos Departamentos vinculados a esta e nas coordenações, como segue: Biblioteca (Bibli), Coordenação de Assistência Estudantil (CAE), Coordenação da Área de Educação Física (CAEF), Departamento de Área de Base Comum (DABC), Departamento de Computação (DCOM), Departamento de Engenharia Elétrica e Automação (DEEA), Departamento de Gestão e Hospitalidade (DGH), Departamento de Infraestrutura (Dinfra), Núcleo de Educação a Distância (NEAD), Secretaria Geral de Documentação Escolar (SGDE).

Estão ainda na Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (DPPG), na Diretoria de Extensão (DIEX), na Diretoria de Administração e Planejamento (DAP) e nos setores administrativos, como segue: Coordenação de Almoxarifado e Patrimônio (CAP), Coordenação de Compras e Licitações (CCL), Coordenação de Tecnologia da Informação (CTI), Gabinete da Direção Geral (GAB), Gerência de Manutenção e Logística (GML), Núcleo de Comunicação (NCOM).

Essa ampla possibilidade e efetiva atuação do servidor AeA pode representar um obstáculo na sua percepção como educador, impedindo que veja a “obra” completa, ou seja, compreender que seu trabalho contribui diretamente para o processo de ensino e aprendizado da escola. Para Barato (2008), é necessário que o trabalhador vislumbre a “obra”, ou seja, que o trabalhador compreenda que o trabalho de cada um leva à construção de algo maior do que meras atividades que parecem não ter êxito em algo concreto.

Kuenzer (2002) trata essa divisão do trabalho na escola comparando com a de uma fábrica, dividindo os trabalhadores em funções específicas para realizarem seu trabalho, o que reproduz na escola a divisão de classes. No presente caso, reverbera-se na dualidade entre os educadores que compõem o meio ambiente escolar. Logo, é possível que esteja se reproduzindo na própria EPT dualidades tão criticadas no sistema de capital, uma contradição nuclear em relação ao ideal que se pretende com a EPT.

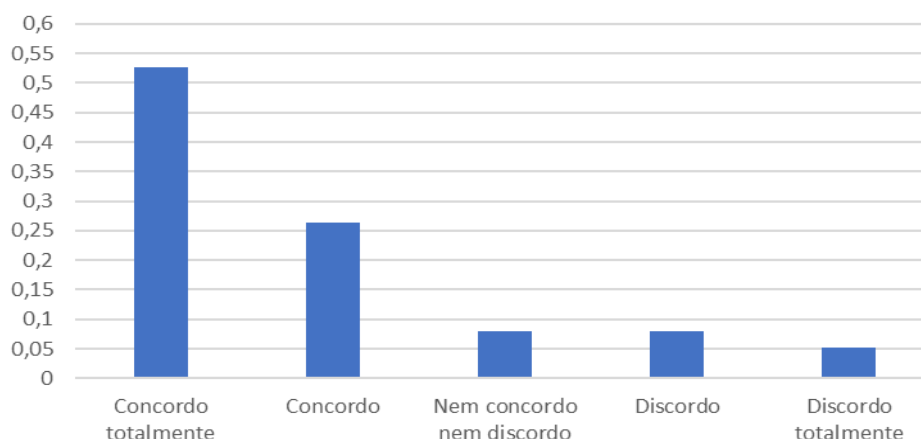
Dessa forma, é perceptível que o cargo de AeA pode ser facilmente remanejado, conforme a necessidade de trabalho e a quantidade de servidores. Isso devido especialmente às atribuições do cargo, que são generalistas, conforme previsto em lei: executar serviços de apoio nas áreas de recursos humanos, administração, finanças e logística; atender usuários, fornecendo e recebendo informações; tratar de documentos variados; preparar relatórios e planilhas; executar serviços gerais (Brasil, 2005).

Com a qualificação profissional, ou “profissionalização”, como menciona o professor Monlevade (2023), esses servidores possuem grande potencial de trabalho e aproveitamento, podendo executar atividades ligadas a questões administrativas, mas também de assessoramento ao ensino, à pesquisa e à extensão. De todo modo, toda ação laboral realizada por esse TAE no seu dia a dia é uma atividade inexoravelmente exercida por um educador em prol da política educacional desejada; em outras palavras, o esforço realizado pelo AeA no IFMT – Campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva transforma o meio a partir do seu esforço, visando, dessa forma, contribuir com a finalidade educacional da instituição escolar.

Foi questionado aos participantes sobre a impressão que eles tinham sobre os olhares dos outros: “Você acredita que o técnico-administrativo não é visto como educador como ocorre com os docentes?”. Para estabelecer uma camada de complexidade à pergunta, salientou-se a dualidade mais aparente existente na dinâmica profissional da escola (trabalhador TAE *versus* trabalhador Professor), estabelecendo, deste modo, um elemento de inflexão em relação ao roteiro de questionário proposto.

Em relação a esse questionamento, a maioria, mais de 50% dos participantes responderam “concordo totalmente”, seguido por mais de 25% que respondeu “concordo”, confirmando a impressão inicial do sentimento de não percepção do AeA enquanto educador perante a comunidade, conforme demonstra o gráfico 1:

**Gráfico 1** - A impressão sobre a percepção dos outros “Técnico-administrativo não é visto como educador da mesma forma que ocorre com os docentes”.

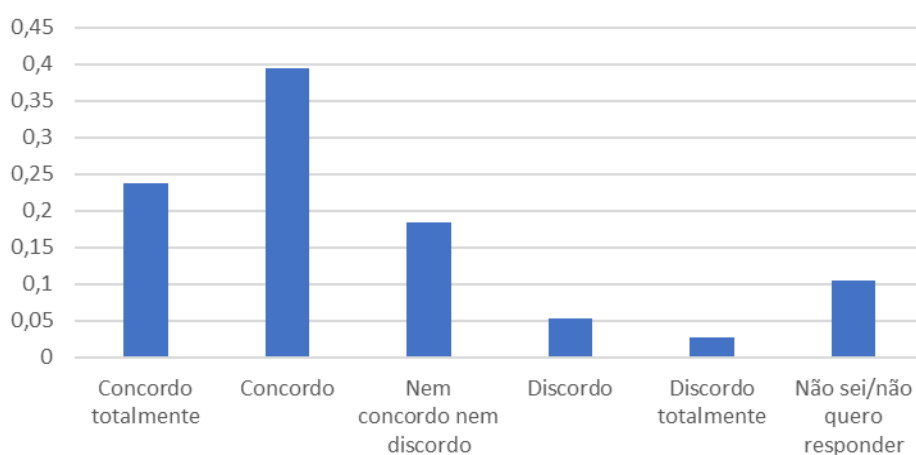


Fonte: Rocha, 2023.

Os dados do gráfico 1 reforçam indícios de uma estrutura constituída com característica própria da divisão do trabalho fabril da escola (Kuenzer, 2002) e da dualidade das atividades meio e fim (Antunes, 2009), as quais podem existir na escola, pelo menos é o que a impressão de não reconhecimento do AeA como educador pela comunidade escolar pode indicar. Contudo, são diferenças e segregações que não cabem em uma escola que busca a formação integral, omnilateral e politécnica como ocorre na EPT.

Para complementar, foi perguntado também sobre a autopercepção do servidor: “Você se considera um(a) educador(a) em sua atuação profissional?”. Segue a resposta obtida:

**Gráfico 2** - A impressão sobre a autopercepção “Exerceu o papel de educador(a) nos setores em que já desenvolveu suas funções”.



Fonte: Rocha, 2023.

Com o resultado obtido, pode-se afirmar, então, que a maioria dos servidores AeA do Campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva, em um contexto geral, se percebe como educador, com quase 40% respondendo “concordo” e quase 25% respondendo “concordo totalmente”.

Do questionário proposto, portanto, apreende-se que a maioria dos participantes se percebe enquanto educador, porém tem a impressão de que os outros, ou seja, a comunidade escolar/a



sociedade, assim não os veem. Nesse ínterim, seria necessário ampliar, diversificar e aprofundar a pesquisa para averiguar os motivos e as relações causais que levam o AeA não ser reconhecido como educador.

A pesquisa se propôs também a “ouvir” o servidor e, dessa forma, foi feito um questionamento como pergunta aberta para o servidor responder: “O que você entende por ser educador(a)?”

Notou-se que somente 9 (23%) responderam “não sei/não quero responder”, enquanto 29 (76%) responderam com uma palavra ou frase à pergunta. Lembrando que a não ação, a não resposta é também uma resposta. Isto porque acaba sendo sintomático o desinteresse ou, por vezes, medo de responder ou responder profundamente uma pergunta tão emblemática. Para além disso, algumas respostas trouxeram achados relevantes.

Algumas frases genéricas foram ditas, como, por exemplo: “Na educação todos somos educadores” (P5); “Contribuir com a formação integral dos estudantes da EPT” (P17); “Aquele que promove a educação de alguém em formação” (P24); “Alguém disposto a compartilhar” (P27); “Educador é todo aquele profissional que atua na educação de modo geral” (P28); “Aquele que questiona e ensina a questionar” (P32); “Auxiliar na formação pessoal e profissional do indivíduo”.

Percebeu-se, nas respostas, o esforço dos participantes em se incluírem na própria percepção de educador, o que é uma parte importante quando se busca a ideia de valorização e pertencimento. No entanto, são falas que dentro de uma cultura organizacional não favorável pode se transformar em meras repetições/mimetizações de respostas ideais/desejadas.

Dessa forma, para empoderar os educadores, é necessário debater a cultura organizacional, conforme a reflexão de Silva (2001), para quem o conceito é relevante para a compreensão de escola. Este conceito refere-se à forma de ação e de razão da escola, constituído ao longo da história, e que se reflete na organização, gestão, práticas de sala de aula e em todo o espaço escolar e que, dessa maneira, direciona a ação dos servidores educadores na escola.

Nesse sentido, uma resposta chama atenção: “Entendo que seria apenas o prof., propriamente dito” (P8). Somando essa voz, temos: “O servidor administrativo sempre estará ensinando o próximo enquanto for ligado ao ensino” (P19); “Profissional da educação ligado diretamente aos alunos” (P30); “Alguém que ensina, orienta, dá diretrizes” (P33); “Profissional que participa diretamente da formação educacional (professores, assistentes sociais, psicólogos)” (P35).

Essas respostas geram uma reflexão de que talvez esses servidores realmente não se percebam como educadores, ou se perceba somente de forma parcial, embora a P8 tenha sido a única resposta claramente nesse sentido. Em uma interpretação sistemática das respostas e levando em conta a fragmentação geralmente existente na escola, não é nenhum absurdo supor que esses quatro servidores não têm a plena convicção que são eles também educadores em suas funções na escola.

Pode-se depreender desses últimos comentários a visão de que, para alguns, existe uma maior valorização e reconhecimento dos professores na instituição e na sociedade, já que estes executariam, diretamente, a atividade-fim. Logo, aparentemente, na opinião desses servidores

educadores, a atividade docente seria mais valorizada do que a atividade-meio, inclusive no relacionamento diário entre as pessoas e pelos gestores.

Nesse ponto, destacou-se a resposta da P36:

[...] No entanto, dentro do IFMT existe uma hierarquia simbólica entre as carreiras existentes, em que o docente acredita que o técnico é seu "funcionário", além de entender acreditar que a atividade docente é a espinha dorsal da instituição, o que não é solitariamente. Destaca-se o fato das formações oferecidas aos TAE em que os cursos são sempre de ferramentas como suap, sistema acadêmico para os administrativos.

A valorização depende também do autorreconhecimento profissional. O não interesse pela questão do reconhecimento pode refletir um certo isolamento, possível silenciamento e não envolvimento interpessoal do servidor na instituição, consequência da divisão do trabalho, que às vezes segrega o servidor em suas atividades particionadas, causando uma exclusão no processo de participação, já que “o grau de participação nas escolas se definiria em razão das concepções que seriam compartilhadas e construídas nesse processo de constituição da cultura escolar” (Silva, 2001, p. 125).

Salienta-se que, para Libâneo, Oliveira e Toschi (2018), o estudo da escola, como organização do trabalho, iniciou-se no âmbito da administração escolar dentro de um enfoque administrativo do tipo empresarial, em que se valorizam as questões burocráticas, hierárquicas, de eficiência e eficácia, ou seja, um enfoque técnico-científico, em que os trabalhadores da escola desenvolvem suas atividades de forma rígida, técnica, com baixa ou nenhuma participação na atividade fim. Atualmente, entretanto, a escola vem sendo analisada sob um enfoque crítico. Essa perspectiva defende a democratização da escola, buscando valorização e participação de todos os setores que constituem a escola, de todos os trabalhadores da educação.

Ainda, o ambiente de trabalho, as relações entre colegas e chefias podem, também, interferir nessa percepção negativa pela opinião dos outros quanto ao seu trabalho. Assim, quanto à valorização profissional, percebe-se que eventual contexto político local não democrático pode influenciar nesta valorização e, inclusive, vir a desmotivar o servidor em seu trabalho e na construção de uma identidade profissional positiva.

Em seguida, apresentam-se respostas de servidores que se percebem educadores: i) “Todos podemos atuar como educadores, inclusive fora do ambiente institucional, ao instruir um ser humano em formação/desenvolvimento, acolhendo e transmitindo saberes/experiências” (P18); ii) “Sim, vez que, ao dialogar e expor minha opinião sobre o tema, ambos refletimos qual ou quais possibilidades existem para chegarmos em um denominador comum e darmos seguimento à solução encontrada democraticamente e sem imposição/viés” (P21); iii) “Qualquer pessoa que passa conhecimento, ou que seja responsável por alguma formação de aprendizagem” (P22); iv) “Entendo que é uma troca de conhecimento, algo que o TAE faz o tempo todo na interação com os discentes, um processo de ensino e aprendizagem” (P29).

Esses fragmentos vão ao encontro do que Monlevade ensina, acerca da horizontalidade entre os trabalhadores da educação, seja professor ou TAE. Reforçando essa perspectiva, Monlevade (2023) narra sobre um diálogo entre um padre jesuíta (professor) e um ferreiro (que pode ser considerado como um técnico que dava apoio ao processo educacional) no início da

colonização de nosso país. No caso, o padre questiona ao ferreiro qual trabalho seria mais importante, o dele como professor ou o do ferreiro como um apoio às atividades que estavam sendo realizadas. Prontamente, o ferreiro, ‘em sua humildade’, responde ser o trabalho do padre professor, que intervém refutando e esclarecendo o seguinte: “[...] agora, você ferreiro, com sua atividade, muda toda a cultura de um povo” (Monlevade, 2023), pois o ferreiro transforma terra em ferro, o que para o público de estudantes daquela realidade era uma tecnologia desconhecida, logo, transformadora em termos essenciais da relação social então estabelecida, revelando a importância do fazer administrativo na concepção da escola, no presente caso (Monlevade, 2023), parte daquilo que a base teórica da EPT defende.

Diante do exposto, a pesquisa encontra elementos para supor que o contexto, a visão atual da sociedade sobre o servidor e alguns elementos relacionados a desigualdades entre TAEs e docentes interferem negativamente nessa percepção do AeA como educador no Campus mais antigo do IFMT.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A distinção entre os trabalhadores da educação remonta ao início da história de colonização do país, emoldurando a dualidade entre os trabalhos mais ligados a atividade-fim (professor) e os ligados a atividade-meio (TAE), realidade cristalizada pelo sistema de capital. Nessa conjuntura, Monlevade (2012) traduz cinco problemas enfrentados pelos TAEs na escola: invisibilidade social; subalternidade política; marginalização pedagógica; subvalorização salarial; indefinição funcional. São esses que ainda repercutem na vida funcional do TAE, reverberando inclusive na EPT, que é fundada em uma base teórica integrada, avessa às dualidades do sistema do capital.

Nesse contexto, os principais achados da pesquisa apontam que o AeA TAE: i) se percebe como educador no trabalho que exerce na instituição de interesse; ii) não percebe que é reconhecido pela comunidade como educador na escola; iii) quanto mais próximos da área fim da escola estiverem trabalhando (setores ligados ao ensino, pesquisa e extensão), maior é a sua percepção como educador, logo, de forma inversa, quanto mais próximos da área meio (administração, gestão, logística), menos se percebe como educador.

Alinhada a boas práticas de pesquisa, apresentam-se possíveis fragilidades acerca das reflexões propostas. A pesquisa utiliza a ferramenta da estatística descritiva devido ao número pequeno de participante, logo, o resultado se limita a colocar em evidência os pontos de contato mais evidentes dos dados, outrossim, não realizou testes inferenciais mais robustos para comprovar possíveis relações causais. Em seguida, a análise diz respeito a uma realidade bem definida, que possui todo um conjunto de particularidades próprias, talvez, diferente de outras que existem na rede dos IFs, inclusive, de outros *campi* do IFMT. Apesar disso, a pesquisa apresentou inquietações e observações relevantes para a agenda de pesquisa da área.

Como agenda futura, sugere-se aumentar o número da amostra para possibilitar pesquisas inferenciais, bem como estender o estudo a outros *campi* do IFMT, a outros IFs e a outros órgãos educacionais em que o AeA exerce suas funções como educador.

Por fim, considera-se que a pesquisa pode provocar um repensar acerca da estrutura administrativa do campus para superar a visão empresarial de estrutura na escola, além de

contribuir para aprofundar a compreensão sobre o trabalho do AeA na escola, educador esse essencial no fortalecimento da educação desejada pela sociedade.

## REFERÊNCIAS

Araújo, M. et al. A atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: tecendo diálogos sobre os desafios da educação e do fazer docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2016610, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16610.009>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16610>. Acesso em: 18 set. 2023.

Antunes, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho**. 2. ed. 10 reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

Barato, J. N. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a Educação Profissional. **Boletim Técnico do Senac: a Revista da Educação Profissional**, v. 34, n. 3, p. 4–15, 2008. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/262>. Acesso em: 14 jul. 2023.

Bastos, E. N. M. **Formação docente: por uma atuação humanística na Educação de Jovens e Adultos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 set. 2023.

Brasil. Lei nº 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**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18112cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm). Acesso em: 18 set. 2023.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 21 fev. 2022.

Brasil. Lei nº 11.091/2005. **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**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm). Acesso em: 16 set. 2023.

Brasil. 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**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 19 set. 2023.

Brasil. Lei nº 12.014/2009. **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**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2009.

Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12014-6-agosto-2009-590195-publicacaooriginal-115365-pl.html>. Acesso em: 19 set. 2023.

Fernandes, M. E. História de vida: dos desafios de sua utilização. **Hospitalidade**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 15-31, jan./jun. 2010.

Freire, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freire, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Frigotto, G.; Araujo, R. M. L. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: Frigotto, G. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, 2018.

Garcia, N. M. D.; Lima Filho, D. L. Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. In: Reunião Anual da Anped, 27., 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: [http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te\\_domingos\\_leite.pdf](http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_domingos_leite.pdf). Acesso em: 18 set. 2023.

Gil, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

Gramsci, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

IFMT. Instituto Federal de Mato Grosso. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023. 2019**. Disponível em: [https://ifmt.edu.br/media/filer\\_public/5b/27/5b27325f-055b-4e63-8cb3-e2490c90302c/pdi\\_2019\\_v01.pdf](https://ifmt.edu.br/media/filer_public/5b/27/5b27325f-055b-4e63-8cb3-e2490c90302c/pdi_2019_v01.pdf). Acesso em: 21 fev. 2022.

Kuenzer, A. **Pedagogia da fábrica**. São Paulo: Cortez, 2002.

Libâneo, J. C; Oliveira, J. F.; Toschi, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

Maciel, A. C. Marx e a politecnia, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Revista Exitus**, Santarém, vol. 8, n. 2, maio/ago. 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2237-94602018000200085](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602018000200085). Acesso em: 18 set. 2023.

Maciel, A. C; Braga, R. M. Projeto burareiro: politecnia e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica. In: Santos, N. **Alinhavos em ciências humanas**. Porto Velho: EDUFRO, 2007. p. 59-74. Disponível em: [http://www.sbpnet.org.br/livro/58ra/SENIOR/RESUMOS/resumo\\_3364.html](http://www.sbpnet.org.br/livro/58ra/SENIOR/RESUMOS/resumo_3364.html). Acesso em: 18 set. 2023.

Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed.-São Paulo: Atlas, 2017.

MEC. Ministério da Educação. **Histórico da EPT**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept>. Acesso em: 21 fev. 2022.



- Monlevade, J. A. C. **Funcionários de escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores**. 4. ed. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Rede e-Tec Brasil, 2012.
- Monlevade, J. A. C. **Entrevista sobre o educador assistente em administração na EPT**. [Entrevista concedida a] Rheanni F. S. de Souza Rocha. 2023. Disponível em: <https://sh.yoursitereview.com/8T982BC>. Acesso em: 18 set. 2023.
- Moura, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 1-27, 2007.
- Paro, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2017.
- Paro, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- Prodanov, C. C.; Freitas, E. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- Rocha, R. F. S. S. **O(A) educador(a) assistente em administração na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Cuiabá, 2023.
- Saviani, D. Trabalho e educação: fundamentos históricos e ontológicos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-65, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2023.
- Silva, J. M. A. P. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, 120 São Paulo, mar. 2001.
- Teixeira, A. V. S. **A Lei n. 11.091/2005 como fator de influência no plano de cargos e carreira dos técnico-administrativos, visando à busca da competência no ambiente de trabalho**. 2010. Monografia (Especialização em Negociação Coletiva) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), 2010.
- Urbanetz, S. T. **A constituição do docente para a educação profissional**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

Recebido em: 22 de setembro de 2023

Aprovado em: 28 de dezembro de 2023