

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

Graziela Ninck Dias **Menezes** – IFBA/UNEB

Resumo

O texto apresenta resultados de uma pesquisa que analisa como as experiências de vida, formação e profissão tecem a constituição da docência, e como os sentidos de trabalho e de técnica atravessam a profissão dos professores na Educação Profissional Técnica. Foi desenvolvida no Instituto Federal da Bahia, em um campus em implantação. O estudo tem natureza qualitativa e se desenvolveu a partir da abordagem autobiográfica, utilizando-se de entrevistas narrativas como dispositivo de pesquisa. A análise fundamenta-se na vertente fenomenológica-hermenêutica, buscando as leituras produzidas pelos sujeitos sobre o contexto em que vivem e sobre suas trajetórias. O estudo revelou quais são os principais desafios para o trabalho docente, e os sentidos de técnica presentes no contexto do trabalho do professor. Como consideração aponta a necessidade de reflexão sobre a profissão docente, bem como a constituição de um projeto formativo, ético e político para a docência que leve em consideração o sentido da relação homem-natureza-sociedade, de modo que isso não se restrinja aos suportes materiais, processos e objetivos da produção de mercado.

Palavras-Chave: experiência, docência, trabalho, Educação Profissional Técnica.

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

Introdução

A implantação dos Institutos Federais - IF e as alterações na política de Educação Profissional Técnica - EPT, ocorridas a partir do Decreto 5.154/04, que traz o retorno do Ensino Médio Integrado - EMI, reacendeu o debate em torno de questões que permeiam essa modalidade educacional, entre elas, o exercício da docência no que tange à formação e ao trabalho docente.

É nessa perspectiva que essa pesquisa se insere e tem como centro de sua discussão a profissão docente produzida por sujeitos que tecem o fazer no bojo das

relações sociais que estabelecem com o mundo. Nessa direção o estudo buscou abordar como as experiências de vida, formação e profissão tecem a constituição da docência, e como os sentidos de trabalho e de técnica atravessam o modo como os professores produzem sua profissão na Educação Profissional Técnica no contexto da contemporaneidade onde observamos a inserção de um modelo de racionalidade que evoca dos seres humanos a coisificação do seu pensar e do seu fazer, podendo, portanto, atingir as subjetividades e as práticas docentes.

Considerando o objetivo de compreender a docência no cenário contemporâneo da EPT, acessando os significados construídos culturalmente pelos sujeitos, e as marcas de suas experiências optamos por um caminho metodológico que perpassou pelos estudos da fenomenologia e hermenêutica por tomarmos como princípio à condição do homem como ser em acontecimento, inacabado e em processo de construção e reinvenção de si.

Pela especificidade epistemológica, metodológica e técnica, utilizamos a abordagem autobiográfica para compreender como as experiências de vida-formação-profissão constituem os modos dos sujeitos produzirem a docência, reconhecendo a subjetividade como conhecimento produzido. Assim, as narrativas autobiográficas são materiais primários dessa pesquisa, pois por meio das narrativas, os docentes como sujeitos do seu tempo, refletiram e internalizaram o debate sobre as concepções em vigor, os dilemas, as possibilidades encontradas no processo educacional na EPT.

Desse modo, buscamos nas narrativas de seis professores do EMI da Educação Profissional Técnica do Instituto Federal da Bahia – IFBA - em um campus recém-implantado no interior do estado - os sentidos que eles atribuem à sua própria docência, no espaço/tempo em que as concepções de trabalho e técnica são implicadores dos modos de produção da docência na EPT. Para isto, o texto está dividido em duas partes que irão traçar este percurso de constituição do ser e fazer docente na EPT a partir da diáde trabalho e técnica.

A produção do trabalho docente

Considerando a perspectiva de Contreras e Lara Ferré (2013) e de Larrosa (2002) a experiência educativa do professor consiste no que cada um tem de próprio para trocar com o outro e é o fundamento pelo qual um docente organiza sua ação no trabalho educativo cotidiano. Tomar a experiência como campo cotidiano de produção

de seu fazer é percebê-la como um movimento de vir-a-ser permanente que vê o acontecimento como ato formativo e de consciência de si mesmo, de fazer significativo o vivido.

Diante disso, buscamos compreender a docência como uma elaboração que perpassa a vida profissional, as memórias pessoais, os processos formativos e o próprio acontecimento cotidiano tecido nas relações intraescolares. Para isto, consideramos aqui a articulação do eu pessoal com o eu profissional (NÓVOA, 2007), como um aspecto inerente à profissão docente.

Diante dessa proposição, olhamos para as interfaces dos percursos constitutivos de vida, formação e profissão, entendendo a docência como resultante da própria subjetividade da pessoa-professor. Nesse sentido identificamos, a partir dos estudos de Machado (2013), uma história da profissão docente na educação profissional produzida por demandas do processo político econômico do país.

Como sujeitos histórico-culturais os professores estão imersos nesse processo, vivenciando mudanças, sobretudo pelo retorno do Ensino Médio Integrado à Formação Profissional pela lei 5.140/04, pela ampliação da RFETP, pelas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - DCNEPTM¹, com implicações em seus processos/percursos de vida, formação e profissão. Assim, surgem demandas para os docentes que implicam diretamente na organização didática do seu ensino, bem como nas práticas educativas que perpassam dimensões do trabalho docente intensificados no processo de implantação de novos campi, tais como a produção de uma cultura organizacional, a implantação de propostas, projetos, normativas, além do desenvolvimento de pesquisa e extensão e da formação docente. Tal processo ainda pode repercutir nas condições gerais do trabalho docente diante à necessidade de atendimento das demandas administrativas fruto da implantação de novos *campi* ou institutos. Nesse sentido, a docência na EPT vai ganhando outros contextos e cenários no sentido de reconhecer-se, de firmar-se numa identidade profissional.

Tomamos aqui a posição de observar o trabalho como uma dimensão ontológica e social, ineliminável e intransponível da existência humana, mas sob a condição de que o homem só é capaz de produzir a si e o outro numa relação, necessariamente, intersubjetiva. Dessa compreensão, derivamos o trabalho docente como um ofício que

¹Promulgada sob Resolução nº 06 em 21 de setembro de 2012.

tem os seres humanos e as relações produzidas com estes como campo de seu trabalho. Assumimos essa posição a partir da discussão que Tardif e Lessard (2013) fazem considerando que as mudanças sociais das últimas cinco décadas nos colocam diante de outras relações de trabalho que superam a dicotomia sujeito/objeto quer seja este, o objeto, matéria inerte ou matéria viva. Assim, trabalho docente é percebido como trabalho interativo que supera as questões da instrumentalização e recai sobre as questões afetivas e éticas que são inerentes à condição humana, pois “educar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF e LESSARD, 2013, p.31).

Nessa perspectiva, compreendemos que o trabalho docente se produz num tempo e num espaço, portanto carrega uma dimensão objetiva das condições, da organização do tempo, das relações com as normativas que faz dessa profissão uma rede de complexidade entre a realidade objetiva e os modos de subjetivação que os sujeitos docentes produzem nessa relação com o mundo e com o outro. Assim, a docência é um “artesanato” (TARDIF e LESSARD, 2013, p.46) uma arte de produzir-se que perpassa pela dimensão de ser uma **atividade** – como um ato materialmente fundado que requer domínio de um modo de fazer e constitui-se tanto pela organização e planejamento da ação; de ter um **status** – que reflete uma identidade do professor dentro do contexto organizacional no qual se insere retratando suas expectativas e necessidades; e, por fim, uma **experiência** – como aquilo que é significado pelo sujeito, que se experimenta e reflete uma cultura profissional compartilhada pelo grupo, sendo que tais dimensões não são tomadas isoladamente, mas como um tripé que se relacionam na produção da docência.

A partir dessa direção, identificamos nas entrevistas narrativas dos colaboradores desta pesquisa como o trabalho docente tem sido vivenciado no campus do IFBA em pleno processo de implantação e reestruturação dos cursos, trazendo demandas específicas para a produção da profissão docente neste contexto. Desse modo, um aspecto apontado na pesquisa é a organização de programas e diretrizes de cursos em meio aos processos de reestruturação das normativas que ainda estão em construção. Esse aspecto foi relatado pela professora Demeter² ao relatar que:

² Utilizamos codinomes considerando o sigilo sobre a identidade dos sujeitos, ação prevista no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Parecer 540.217 do Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia atendendo à resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

o plano de curso do integrado foi aprovado sem as disciplinas técnicas,[...]a resolução informa qual o menor quantitativo dentro dos quatro anos, tinham disciplinas que não atendiam[...] que não estavam sendo contempladas no currículo.

Ao mostrar como o plano de curso foi produzido em descompasso com as demandas legais vigentes, a professora Demeter apresenta como esta situação chega na prática do professor, exigindo a reconfiguração do próprio currículo e adequação de carga horária de disciplinas. A dinâmica de pensar os processos curriculares gera impactos sobre o trabalho docente, pois enquanto um trabalho necessário à atividade do ensino, a reordenação dos planos de curso caracteriza-se como uma atividade que transpassa a mera organização documental para se constituir numa atividade que avalia a coerência entre as disciplinas e objetivos do curso, bem como os tempos destas disciplinas, constituindo assim na elaboração de um texto-ação, ou seja, a organização de uma dinâmica que atravessa a prática docente e exige a análise da própria atividade, consistindo, portanto, num trabalho de interpretar, decidir e executar. Segundo Tardif e Lessard (2013) a tarefa curricular do professor exige autonomia, uma vez que é uma tarefa artesanal, interpretativa e epistêmica.

No que se refere ao trabalho docente na EPT, outro aspecto apontado pelos colaboradores da pesquisa é a superação do dualismo entre o ensino técnico e o ensino propedêutico. Os docentes encontram-se frente à dicotomia entre uma educação que tem potencialidade de alinhar a ciência, técnica e ética e uma educação que concentra esforços na formação de sujeitos destituídos de uma consciência para o fazer. Nessa direção a professora Hera faz o registro de como tem dificuldade em articular o conhecimento de sua disciplina com a formação técnica dos alunos, afirmando:

As disciplinas propedêuticas seguem os parâmetros curriculares nacionais como qualquer outra escola a nível que não seja profissionalizante. [...] são pouquíssimas as oportunidades que eu tenho de inserir dentro de Educação Física ações que visam uma formação profissionalizante. Mas, as demais situações são como se eu, sinceramente, tivesse dando aula para um curso de nível ensino médio comum. E eu percebo isso nas propedêuticas de maneira geral.

Nessa narrativa, a docente evidencia a dificuldade em integrar o campo propedêutico ao técnico, revelando as fragilidades do trabalho docente diante da inserção de determinadas áreas do conhecimento na produção de uma formação profissionalizante. Como uma atividade que tem também uma condição epistêmica

implicada com a reflexão, a professora salienta que ainda com seus esforços não consegue realizar um ensino integrado, mostrando também como a produção do trabalho docente tem uma dinâmica que exige autonomia e um exercício vinculado às demandas da escola, dos programas ao mesmo tempo em que atua com as limitações do próprio processo de organização curricular que está em andamento.

É preciso considerar que, atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, promulgadas em 2011, e as DCNEPTM, promulgadas em 2013, salientam a necessidade de articulação, de intercomplementariedade entre o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante, respeitando as particularidades entre os dois campos. Assim, faz-se necessário à superação do dualismo entre o ensino propedêutico e o profissional, possibilitando uma identidade unitária para esta etapa da formação dos sujeitos (BRASIL, 2013).

Outro aspecto abordado pelos docentes foi o desafio de garantir um currículo extenso aos alunos, face à presença de matérias propedêuticas e técnicas no programa curricular e como a necessidade em atender um padrão definido como de qualidade, avilta o tempo da relação de ensino-aprendizagem, produzindo uma realidade descrita assim pelo professor Apolo:

[...] se você coloca o aluno no primeiro ano com quatorze disciplinas e ele precisa de mais tempo para assimilar aquele conhecimento você vai passar por cima dele, [...] ele vai acabar sendo massacrado, então, talvez o nosso tempo esteja diferente do tempo desses alunos[...] a gente pede que o aluno se adeque ao nosso tempo até pela aquela fala de manter aquela qualidade, será que vale a pena a gente baixar a qualidade? [...] Quando eu digo o nosso tempo é o nosso tempo para terminar a unidade, é o nosso tempo para fazer três instrumentos de avaliação, é o nosso tempo para que as quatorze disciplinas sejam avaliadas em um determinado período [...] você tem que ver que o aluno tem um tempo para o aprendizado, que o aprendizado ele não acontece igual para todo mundo[...] mas assim toda a estrutura como está organizado a gente não tem como contemplar essas especificidades que cada aluno traz.

Em sua narrativa, o professor Apolo indica como os elementos do planejamento, da organização do tempo de aprendizagem e da avaliação acabam sendo delineados por uma lógica da qualidade de ensino em que os docentes e discentes são envolvidos no processo de formação. Nesta reflexão, o professor traz as diferentes temporalidades que atravessam a Educação Profissional Técnica, transversalizando o fazer docente na relação com a aprendizagem dos alunos. Destacamos que para o professor Apolo há

uma estrutura onde os elementos que determinam tempos, currículo, processos avaliativos também engessam o trabalho docente e impõe um modo de agir que marca um padrão de qualidade, do qual o professor também se questiona se é preciso ser alterado.

No que tange as condições gerais do trabalho docente, ficou evidente que diante da necessidade de atendimento das demandas administrativas, fruto da implantação de novos *campi* ou institutos, os professores vem passando por um processo de sobrecarga do trabalho. Tal aspecto é apontado na narrativa da professora Hera ao afirmar “*Eu vejo as nossas reuniões aqui dentro do instituto umas reuniões muito administrativas [...] normatização para aquilo, normatização para aquilo outro e a gente poderia está crescendo enquanto corpo docente, gestão e tudo com pautas pedagógicas*”, refletindo como isso interfere na possibilidade do corpo docente apropriar-se das questões que são pertinentes sobre currículo, processos avaliativos, métodos de ensino que permeiam diretamente o trabalho do professor.

É preciso considerar que a Educação é o campo de ação do trabalho docente, ou seja, sua conjuntura, os processos políticos e institucionais também fazem parte do espaço que o trabalho docente ocupa. Porém, compreendemos que ao declarar que não há pautas pedagógicas, a professora Hera mostra que o espaço do ensino, das relações de aprendizagem e de organização do conhecimento a serem produzidos na escola acabam sendo preteridos em razão das demandas das normatizações. Assim, o processo de produção de documentações e de organização da cotidianidade da escola, além do atendimento de alunos, implicam no trabalho docente que precisa ir se ajustando à medida que a própria organicidade da escola vai se construindo, exigindo um modo de atuar que perpassa pela gestão, pela elaboração de projetos, pelo desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão com demais profissionais da educação, requerendo, assim, uma análise mais complexa do exercício da docência.

A materialidade do tempo no qual estão organizadas as tarefas do professor retrata a diversidade e campos de ação que o docente está submetido face à dinâmica de implantação do campus. Observamos, pois, uma multiplicidade de atribuições e discussões que exigem do professor tempos de leituras, de reflexão, encontros com coletivos variados dentro da escola que ampliam para além do tempo contabilizado a carga de trabalho docente, já que esta se compõe de uma complexa e variadas exigências que escamoteiam, inclusive, o trabalho contido, na dedicação e na ocupação

intelectual que o docente dispõe enquanto participante de coletivos com objetivos e demandas específicas que, por ser invisível, não é percebido ou mensurado.

Contraditoriamente, o que seria a valorização do docente como agente produtor de políticas para a educação, torna-se um fardo, uma ação que sobrecarrega os docentes e os impele a um movimento de desprazer e limitação no exercício de sua profissão. Segundo Oliveira (2010, p. 24), esses processos de múltiplas funções e atividades da docência “contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”.

Assim, dentro do Instituto frente às demandas de seu trabalho o professor depara-se então com a carreira, com o futuro e com o que projeta para si. Por isso, é muito importante que o professor experiencie a escola em sua cotidianidade, para ampliar o processo de identificação com as demandas da comunidade escolar. Isso potencializa a atividade de pensar o trabalho escolar, sua concepção, análise, possibilidades e limites. Nesse contexto, o professor Apolo remete à sua expectativa de futuro na profissão, ao pensar no exercício da docência ainda por muitos anos.

Agora, umas coisas que eu paro para pensar assim, talvez eu tenha esse gás todo porque eu tenho oito anos, mas de efetivo, cinco anos basicamente. Mas, eu tenho no mínimo[...] mais trinta e cinco anos de profissão, imagina daqui a dez anos? Será que eu vou estar com esse mesmo gás? Vendo a educação com essa mesma visão de poder transformar a vida das pessoas? [...] Eu espero que sim, eu já perguntei aos professores eles dizem que o tempo passa que você nem vê. [...] eu já tinha professores que eram descrentes em relação a isso, em relação ao papel que a escola teria, e aí algumas vezes que eu pensava nisso imaginava, será que algum dia aqueles professores já foram como eu? Que tinha essa visão transformadora de mundo? E o que será que ocorreu nesse meio tempo que os professores foi perdendo essa motivação? Que foi perdendo o gás assim? O que será que tenha acontecido nesse meio tempo que fez esses professores mudarem a sua concepção em relação à educação?

O professor Apolo traz questionamentos que imprimem um movimento de tensão sobre a própria identidade docente e os sentidos que dela podem ser produzidos face ao desenvolvimento profissional. Ele mergulha em sua reflexão reconhecendo “riscos” que corre quanto à visão que possui sobre educação. A construção dessa reflexão se dá mediada pela experiência vivida com outros profissionais que tem uma trajetória na educação, conforme ele relata, e com sua própria experiência ao pensar se teria condição de manter o desenvolvimento do seu trabalho ao questionar-se “Será que eu vou estar com esse mesmo gás?”. Como sujeito inserido no contexto da

contemporaneidade, o professor demonstra um sentimento ambivalente, pois apesar de refletir e projetar boas perspectivas para a profissão manifesta preocupação e insegurança quanto ao futuro da profissão e da exigência para a prática educativa que vai se produzindo num contexto de incertezas (GIDDENS, 1991). Além disso, fica evidente que o reconhecimento da identidade dessa profissão se faz pela ação individual ou coletiva dos professores no exercício do trabalho e não por uma herança da instituição.

Compreendemos que o trabalho docente é um processo de construção caracterizado por múltiplos fatores em que se entrelaçam aspectos pessoais, relacionamentos, equilíbrio e compreensão na defesa de valores educativos e independência de decisões com participação social, ou seja, ser capaz de agir por meio de decisões próprias, mas comprometido com o coletivo, atuando frente aos contextos históricos e sociais produzidos.

Considerando que o trabalho docente é uma produção humana e, como tal, imersa num tempo e espaço, cabe pensar ainda sobre o contexto contemporâneo no qual o trabalho docente na EPT acontece, em particular, pela dimensão da formação profissional técnica que se envolve direta e umbilicalmente com as relações do mundo do trabalho, da produção e dos sentidos que o fazer técnico e do trabalho possuem para os sujeitos.

Os sentidos de técnica na docência

Em seu sentido original a técnica referia-se ao desvelamento dos entes, de potência para a manifestação da própria natureza. Era vista como a *téchne*, uma atividade dotada de sentido teleológico, de um *eidos* uma forma mental, um conceito que, projetado, é transformado pela *téchne* em arte, objeto produzido e em um saber voltado para um conhecimento específico (MURACHCO, 1998). Assim, é associada à ideia de episteme, a um conhecimento de ordem racional que visa a elaboração e a capacidade de síntese do ato produtor.

No berço grego a técnica era compreendida como processo de revelação dos fenômenos sem uma intermediação de uma consciência totalizante, pois a técnica “fornece a partir de si própria a possibilidade e a exigência de uma formação particular do seu próprio saber ao mesmo tempo em que se apresenta e desenvolve uma ciência que lhe corresponde” (HEIDEGGER, 1995, p. 22).

A partir do contexto paradigmático da modernidade a técnica foi trocada por outra lógica que desprezou o fazer enquanto um ato constitutivo do ser humano em favor da produção de instrumentos de exploração do mundo. O projeto instituído a partir da inserção da racionalidade filosófica da modernidade gerou uma forma de fazer, de agir técnico com um poder revestido de neutralidade. Para Heidegger (1995; 2007), o fazer técnico na modernidade subordinou-se ao pensar científico e esse se transveste em tecnologia. O filósofo afirma, nesse sentido, que o mundo tornou-se uma fonte de recursos, pura e simplesmente disponível ao homem que faz uma requisição da natureza como servil ao consumo. Tal força é denominada por Heidegger de *Gestell*, que seria uma provocação, uma convocação e uma vocação produzida pela tecnologia sobre o mundo.

A *Gestell* seria como uma estrutura que coloca o homem a requerer e utilizar da natureza como reserva e depósito de recursos, bem como coloca o próprio homem como ente também requerido. Portanto, é um modo atual de fazer, de provocar o desvelamento do Ser, de suas potencialidades e guardá-las como mercadorias. Reflete um projeto de autoconstrução do homem e da sociedade fundada nos ideais modernos. Weil (1996, p.136) analisa que vivemos duas revoluções industriais, sendo que “a primeira se define pela utilização científica da matéria inerte e das forças da natureza. A segunda se define pela utilização científica da matéria viva, isto é, os homens”.

Como herança desse processo a teoria pedagógica presente nas concepções da educação moderna consolidou um ideal filosófico de ser humano como sujeito racional, autônomo e consciente. No entanto, fez da razão objetiva o seu fundamento e o mecanismo de validação de seus atos, ao subjugar a este princípio a construção intersubjetiva da razão. Nesse sentido a escola, de modo geral, constituiu-se como campo de reprodução de um modelo de tecnociência, pois a autoridade conferida à ciência moderna menosprezou outros saberes importantes e constitutivos das relações humanas, a saber, os aspectos éticos, estéticos e afetivos. O que vale na escola é o ensino para domesticar a ação, formar para a maximização da produção, atendendo aos apelos para o consumo e o descartável. Como profissionais que mobilizam a produção dos saberes na escola os professores então tem seu trabalho atravessado por esse

paradigma tecnocientífico³ que vai impelindo modos de organização, de ritmo e de sentidos para a ação docente.

Nessa direção, como fruto desse processo contemporâneo, emerge das narrativas dos docentes colaboradores desse trabalho como essa lógica da técnica moderna atravessa o trabalho docente. O professor Ares, docente do curso de informática, revela como esse processo o submete a angústia e a incerteza.

apesar de eu não estar atuando no mercado de trabalho mais, o fato de ser professor da área técnica isso faz com que eu consiga constantemente me atualizar. Entrei no Instituto em 2008, em 2009 não existia tablet, smartphone nem nada. Eu também passei minha graduação inteira, minha especialização e meu mestrado sem ter trabalhado com isso, hoje eu dou aula sobre programação disso, eu tive que me atualizar. O fato de ser a área técnica temos que constantemente, principalmente na área de informática, as coisas mudam com uma frequência muito grande, surgem novos produtos, novas tecnologias [...] mas assim, pelo fato da minha área, ela é muito rápida muito veloz, hoje eu trabalho com uma velocidade boa, mas daqui a quarenta anos o ritmo cai, quando eu tiver quarenta, quarenta e cinco anos o ritmo vai cair.

O professor Ares revela em sua narrativa um grande desafio para os profissionais da educação técnica que vem a produção de instrumentos e informações em ritmo acelerado e a necessidade de incorporação desses elementos ao processo de ensino-aprendizagem. Ele narra como em curtos espaços de tempo a formação profissional do docente no campo técnico desgasta-se e já não atende às novas tecnologias criadas. Tal situação o coloca numa condição de insegurança quanto à possibilidade de ser capaz de atender a ritmo da sociedade que apresenta a precarização do saber no mundo contemporâneo, já que o mesmo perde o sentido de formação do próprio homem para tornar-se uma mercadoria entre fornecedores e consumidores de informação (LYOTARD, 2008). Assim, o trabalho docente fica submetido ao processo acelerado da produção de novos equipamentos e tecnologias, implicando num ritmo de trabalho que impacta diretamente na constituição da subjetividade do professor.

Ainda destacamos que ao pensar o quanto é veloz as mudanças na sua área de atuação o professor Ares aponta uma discussão sobre o contexto de reflexividade do conhecimento (GIDDENS, 1991) onde as práticas sociais são permanentemente

³ Neste trabalho tomamos o paradigma tecnocientífico como o contexto contemporâneo demarcado pela subordinação do fazer técnico ao pensamento científico matemático-experimental, que assumindo-se como dotado de razão totalizante faz o uso indistinto da natureza e do próprio homem.

reconstruídas à luz dos produtos e informações destas próprias práticas. Assim, a constante circularidade do conhecimento social e a produção incessante de novos arranjos tecnológicos afetam o mundo das relações societárias.

Nesse contexto, a escola acaba refletindo essa armadura na sua própria organização e nos modos como os sujeitos e o conhecimento são produzidos dentro dela. Tal aspecto é refletido na própria constituição dos Institutos Federais prevê-se a ampliação da produção de ciência e tecnologia ligada aos arranjos produtivos locais, ao desenvolvimento de competitividade do país, via atuação do trabalho de professores no campo do ensino, da pesquisa e da extensão.

Como efeito do modelo tecnocientífico de uma sociedade coisificada educar passa a ser sinônimo de qualificar, de permitir ao sujeito capacidade de disputar espaço de produção e consumo. A educação para o fazer criativo transformou-se na educação para reproduzir onde pensamento e ação são distanciados.

Assim, os professores-colaboradores dessa pesquisa revelam como o trabalho docente dentro da instituição é atravessado pelas ressonâncias dos sentidos atribuídos à formação técnica e profissional voltada para o atendimento às leis do mercado. Os docentes revelam suas preocupações quanto à capacidade da instituição de responder e competir com o quantitativo de pessoas formadas e habilitadas para cobrir demandas ou qualificá-las. Nessa direção o professor Ares ainda relata como percebe a cobrança do mercado sobre o quantitativo de pessoas formadas no campo das técnicas, ou seja, formadas para um saber-fazer que possa ser consumido pelo mundo produtivo.

Então acaba as turmas de informática ter uma redução extremamente brusca no primeiro semestre. Formando quinze, dez alunos, isso tem sido um problema, para área técnica. É, porque você ter uma turma que entra quarenta, forma oito, forma dez, você não está formando mão-de-obra. Então as empresas quer o pessoal, principalmente do subsequente por serem mais adultos, mas a própria..nem falo a escola, a própria área acaba não formando profissionais, a gente acaba formando um número insuficiente para o que o mercado de trabalho precisa.

O professor Ares constata que a formação de poucos alunos por período gera problemas para os professores. Ao explicar que o mercado exige mais pessoas, o docente aponta para a cobrança sobre os resultados do trabalho docente, já que a aprovação ou não de alunos está diretamente ligada ao trabalho do professor. As marcas desses processos vão se radiando pela escola e revelam-se, sobretudo, nas práticas e

concepções dos professores sobre ciência, técnica, tecnologia e trabalho, na relação de ensino-aprendizagem e sentidos de ser professor na EPT. Como sujeitos sociais do seu tempo, os docentes também são marcados pelo projeto moderno na sua formação e nas experiências de vida-profissão que carregam.

Desse modo, compreendemos que os processos criativos, o espírito investigativo que deve nortear a prática de professores são alijados em detrimento de outra lógica que transforma professores em profissionais que ensinam para um mundo competitivo e excludente e os alienam em sua própria profissão, contribuindo para um menor controle de seu próprio trabalho. Por isso, ressaltamos a importância da postura reflexiva de investigação-ação sobre as situações-problemas vivenciadas, para ser capaz de inovar, experimentar e adaptar-se. Fartes (2008, p. 665), ao reportar-se à análise de uma pesquisa feita em uma instituição federal de educação, revela que,

O foco das preocupações está no domínio da técnica, no sucesso do desempenho escolar mensurado, pelos modelos quantitativos, na adequação dos alunos aos requisitos das empresas, bem como na inserção destes no mercado de trabalho e, sobretudo, nos mecanismos constantes de avaliação institucional.

Considerando a discussão, compreendemos a relevância da reflexão sobre a finalidade da EPT, pois, instituída como o campo específico para o ensino de um saber-fazer, é fundamental que se compreenda e defina qual educação técnica queremos desenvolver e como compreendemos o trabalho como elemento estruturante da formação de seres humanos. De acordo com Matheus (1998, p. 48), agir é a expressão do que referendamos de nós mesmos. Somos o que agimos e o agir resulta de uma necessidade, “é tirar-algo-de-si que nos revela quem somos. Só sabemos quem somos agindo”. O fazer insere-se entre o agir e o realizar, pois inclui o agir, mas é o ato que o transforma em realização, “o fazer é a *téchne*” (MATHEUS, 1998, p. 49).

O saber técnico, destituído de uma finalidade torna-se um saber de segunda ordem, porque apropriado pelo trabalho escravizante retirou do homem a sua dimensão criadora. Para “Fazer” já não é mais preciso “Pensar”. Nessa ordem compreendemos que é necessário pensar a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos nos dias atuais precisa vincular-se a um *telos*, um sentido ético, portanto deve superar a lógica de uma ciência e tecnologia imparciais e reconhecer que ambas não tem a humanidade e natureza à sua disposição e que, portanto, também precisam vincular-se a projetos políticos que considerem o bem coletivo e o espaço democrático como inalienáveis.

Assim, educar não é um ato de ensinar uma habilidade, mas sim, de produzir sentidos e significados para o agir humano. Logo, educação que busque salvaguardar a humanidade, inclui também a formação do sujeito para superar a pressão social que exige a adequação de seu fazer conforme demandas do mercado e que os instruem para produzir sem o domínio dos fundamentos científicos e filosóficos do seu agir.

Destaco ainda que para Heidegger (1995) não devemos temer a tecnologia, mas sim seu domínio, sua conversão em único modo de ser e que pode destruir o pensar, que é tudo o que nos é mais próprio. O desejo do homem de dominar o mundo faz parte da ilusão moderna, segundo a qual tudo pode ser conhecido por meio da ciência positiva e controlado pela tecnologia. Desse modo, o filósofo adverte que é a liberdade, construída na compreensão da constituição histórica da relação que o homem mantém com o mundo, que permite a saída do homem dessa lógica que o coloca em servidão. Enquanto seres humanos, temos uma relação com a realidade, um modo de ser no mundo e se negarmos nossa essência, negamos nosso propósito de existir.

Considerações Finais

O movimento de implantação da política da Educação Profissional Técnica no país, vem gerando uma rediscussão da identidade dessa instituição quanto ao sentido e à finalidade das escolas técnicas de nível médio. Essa situação implica na ausência de um direcionamento pedagógico para o fazer do professor e, com isso, questões de organização do trabalho pedagógico, a questão do currículo do ensino médio integrado, processo avaliativos ficam como universos a serem explorados e descobertos durante o processo letivo, precarizando a docência e gerando insegurança ao trabalho docente. Neste contexto, a pesquisa realizada constatou que há uma lacuna quanto à definição de um projeto político pedagógico na escola, lócus de pesquisa, a qual não impulsiona novos formatos para a docência.

Outro aspecto apontado é que no contexto tecnocientífico, os professores alimentam-se uma compreensão sobre o fazer técnico como mero aparato instrumental de apropriação da natureza e do próprio trabalho humano, sendo regido por valores de competitividade e de exclusão daqueles que não se ajustam às leis do mercado. Tal lógica acaba adentrando a escola pela própria dicotomização da formação geral e da formação técnica, imprimindo também nas relações de ensino-aprendizagem e na

produção do trabalho do professor um ritmo desumanizante. Assim, indicamos que há um imenso desafio formativo para os professores, pois é fundamental a discussão sobre em que consiste e sob quais princípios deve-se guiar a formação de caráter técnico de nível médio. Ressaltamos que as demandas formativas desses professores devem considerar suas experiências de vida-formação-profissão como constituidoras de sua profissão. Também é um desafio a luta política por condições de trabalho que viabilizem espaços e tempos para a produção de uma profissão que tem na sua constituição à condição de contribuir no processo de formação humana.

É necessário e urgente que a educação técnica seja compreendida como uma educação para o fazer, tomado como um valor, um intercâmbio entre o agir e o realizar. Nesse sentido, entendemos como fundamental que os professores da EPT estabeleçam no seu projeto educacional o sentido da relação homem-natureza-sociedade, de modo que isso não se restrinja aos suportes materiais, aos processos/métodos e objetivos da produção de mercado. Isso significa que a educação profissional técnica tem como desafio conceber uma formação que busque o processo criativo e transformativo do homem sobre a natureza, na qual o ser humano utiliza-se dela sem aviltá-la., constituindo-se em referências para a produção de um fazer que contemple uma formação do homem omnilateral.

Todo esse processo gera riscos para o trabalho docente, pois é eminente o processo de desprofissionalização nesse contexto. Assim, reconhecemos que só de posse de uma atitude reflexiva que os docentes podem assumir o controle de sua profissão e deflagrar uma atitude ética e política que combata esse emaranhado de circunstâncias que precarizam o trabalho docente. É a força desse processo e do compromisso revelado com a docência que faz emergir a esperança do renascimento, pois como um ser-aí, o professor tem a potencialidade de produzir-se, de desvelar-se, não por meio de uma racionalidade que defina um modo estereotipado da docência, mas pela sua condição humana de ser sujeito produtor de sua própria subjetividade e de dar sentidos à experiência do vivido.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**, 2013.

CONTRERAS, José e LARA, Nuria Pérez. La experiencia y la investigación educativa In: CONTRERAS, José e LARA, Nuria Pérez **Investiga la experiencia educativa**. 2ª ed. Madri: Morata, 2013.p. 21-86.

FARTES, Vera Lúcia Bueno. Reforma da Educação Profissional e Crise das Identidades pedagógicas e institucionais. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.135, p. 657-684, set-dez. 2008.

GIDDENS, Antony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

HEIDEGGER, Martin. **A Questão da Técnica**. In: Scientiæ Zudia, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-98, 2007.

HEIDEGGER, Martin. **Língua tradição e língua técnica**. Trad. Mário Botas. Ed. Veja Passagens: Lisboa, 1995.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência In: **Revista Brasileira de Educação** nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, p. 20-28.

LYOTARD, Jean François. **A Condição Pós-Moderna**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique (Org.) **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional**. 1ªed. Campinas, São Paulo; Mercado de Letras, 2013, p. 347-362.

MATHEUS, Carlos Eduardo. O fazer como Valor In: CEAG- Centro de estudos da Antiguidade Grega/Departamento de Filosofia da PUC-SP. **Technê**. São Paulo:EDUC:Palas Athenas, 1998.

MURACHCO, Henrique. Eidos - Téchne - Tektón In: CEAG-Centro de estudos da Antiguidade Grega/Departamento de Filosofia da PUC-SP. **Technê**. São Paulo:EDUC:Palas Athenas, 1998, p. 09-17.

NÓVOA, Antônio Os professores e as Histórias da sua Vida In: NÓVOA, Antônio (Org). **Vidas de Professores** 2ªed. Porto-Portugal. Porto: 2007, p. 13-30.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil In: **Educar em Revista, Curitiba, Brasil: Editora UFPR, n. especial 1, 2010, p. 17-35**.

TARDIF, Maurice e LESARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

WEIL, Simone. A Condição Operária In: BOSI, Ecléa (Org.) **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Trad. Therezinha G. G. Langlada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

-35.