

CAPÍTULO 7

MOTIVOS DE INGRESSO E PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFPI



<https://doi.org/10.22533/at.ed.385132504047>

Data de aceite: 24/04/2025

Dirno Vilanova da Costa

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Professor Adjunto I, da Universidade Estadual do Piauí

RESUMO: Este texto tem objetivo geral explicar os motivos de ingresso e permanência na docência na educação profissional e tecnológica no IFPI. Para a escrita deste artigo apoiamos nos pressupostos teórico- metodológicos do Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural e busca responder a seguinte questão: Como se constituem os motivos de ingressos e permanência na docência da EPT, no IFPI? Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa é de abordagem qualitativa, de cunho empírico e de natureza crítica, com ênfase nas categorias explicativas: trabalho, motivo e significações. Para realização da pesquisa empírica, utilizamos entrevistas reflexivas individuais e os dados foram analisados conforme o procedimento de análise de dados, denominado Núcleos de Significação. Um dos núcleos extraídos da pesquisa foi: Motivos de ingresso e permanência na docência. Os resultados evidenciaram que os professores optaram por trabalhar no IFPI, por necessidade de sobrevivência, melhor remuneração bem como, melhores condições de trabalho

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional e Tecnológica. Motivos de ingresso na docência. Condições de trabalho

INTRODUÇÃO

Este artigo discute educação profissional os motivos de ingresso e permanência na docência da EPT por professores do Instituto Federal do Piauí (IFPI) e é norteado pela seguinte questão: Como se constituem os motivos de ingressos e permanência na docência da EPT, no IFPI?

A educação profissional e tecnológica como modalidade de ensino Está prevista no artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, lei 9494/1996 e alterações posteriores, regulamentou a EPT forma articulada ao ensino médio, subsequente, para estudantes que já tenham concluído o ensino médio e concomitante, destinada estudantes de ensino médio ou já o estejam cursando essa etapa de ensino mediante convenio com em instituições de ensino distintas como processo de inter complementariedade.

Além da LDB, destacamos a aprovação do Decreto-Lei 5154/2004 (BRASIL, 2004), cujo objeto central é a integração da formação profissional integrada ao ensino médio. Esta modalidade ensino visa atender os estudantes que querem ao mesmo tempo concluir o ensino médio e ter uma habilitação técnica profissional, ou seja, a formação articulada, sob os pressupostos formação integral dos indivíduos.

O problema enraizado no Brasil, acerca da educação formal, e especificamente da educação profissional e tecnológica, se evidencia através das contradições presentes entre a proposta de formação integral prevista em legislações específicas e realização da formação tecnicista, instrumental e direcionada para o mercado de trabalho, ou seja, há uma evidente e notória poder da burguesa e do Estado para manter a subsunção da educação ao capitalismo nacional e global.

Para superar a contradição entre o trabalho e capital Moura (2007, p.708) salientou que no transcurso da luta política da classe trabalhadora rumo ao domínio do poder político se produzem, avanços quantitativos e qualitativos na perspectiva da superação da sociedade burguesa em geral e, em particular, de sua educação”.

Há que destacar que a EPT tem sua história marcada pela disputa ideológica de cunho neoliberal, o Estado parceiro nessa disputa, por outro lado, os estudantes trabalhadores, educadores e pesquisadores que lutam por uma formação humana/ emancipatória. A formação neoliberal ou burguesa é formação fragmentada e utilitarista, a formação humana é a proposta defendida por Saviani (2011, p.39) que é produzir, a “[...] humanidade em cada indivíduo singular, na forma deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens”.

De acordo com Saviani (2011), a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho. Por esse prisma, entendemos que o homem se organiza historicamente e o trabalho é quem materializa a sua existência, portanto o trabalho é princípio de humanização do ser humano e educação é um outro complexo da realidade que contribui para humanização.

A EPT no Brasil, desde sua gênese está relacionado ao trabalho. De acordo com os postulados de Marx (1985, p. 149) “[...]O trabalho é uma atividade específica dos homens, é através do trabalho que a humanidade se constitui como ser histórico e social [...]”, portanto sendo categoria fundante o ser humano e por meio dele, que o ser humano produz sua existência individual e coletiva

Ocorre que estamos inseridos em uma sociedade capitalista, e o produtor da riqueza, os egressos da EPT tem a possibilidade de inserir na vida produtiva, mas com os modos de produções alheios. Com esse entendimento, podemos inferir que a EPT tem formado trabalhadores para a manutenção e o desenvolvimento do sistema capitalista de produção e a reprodução de suas formas de sociabilidade, a burguesa, pois como afirma Ciavatta (2009, p.30), esta modalidade ensino manifesta “[...] como elemento ideológico de legitimação do Estado e do capital” ou seja, a legitimação da ordem vigente.

Este artigo está organizado da seguinte forma: introdução; Educação Profissional e Tecnológica: limites e possibilidades de formação humana, e os motivos de ingresso e permanência na docência ; “[...] Fui professor por necessidade”: Os motivos de ingresso e permanência na docência e conclusões.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: LIMITES E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO HUMANA

Antes de adentrarmos a discussão acerca dos limites e possibilidades de formação humana por meio da EPT no Brasil, recorremos a gênese desse tipo de educação para evidenciar as mudanças ocorridas bem como as contradições inerentes a sua constituição e sua finalidade

A gênese da educação profissional e tecnológica acontece no início do século XIX, com a criação do Colégio de Aprendizes Artífices na cidade do Rio de Janeiro (RJ), que segundo Frigotto (2018), esse tipo oferecido pela escola, tinha caráter essencialmente assistencialista e tinha o objetivo de retirar adolescentes e jovens das ruas e ensinar um ofício para sobreviver.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 16/1999, destaca que a “[...] formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas[...]” que por sua vez, estabeleceu nítida distinção entre os indivíduos que detém o saber sistematizado historicamente, e aqueles que aprendem a executar tarefas manuais, repetitivas e rotineiras (BRASIL, 1999).

O caráter assistencialista da Escola de Aprendizes Artífices, apesar de acolher crianças, adolescentes e jovens em situação rua e mendicância, não possibilitava a desenvolvimento humano. Os aprendizes não tinham possibilidades de ascender profissionalmente pois, as condições que as estruturas produtivas da época não permitiam, uma vez que esses aprendizes tinham aptidões e habilidades bem específicas e permaneciam por toda a vida, executando a mesmas atividades. Essa situação gerava a acentuação da pobreza extrema e mantinham as estruturas produtivas em funcionamento.

Os ofícios aprendidos pelos aprendizes, eram atividades meramente manuais e realizadas em condições insalubres sob a ótica da exploração e desumanização gerenciadas por aqueles que detinham o conhecimento científico, ideologia e poder político e econômico. A classe dominante e a classe dominada, que se constitui a contradição principal das relações sociais: capital e força de trabalho.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 4024/1961 e posteriormente pela Lei 9394/1996, atual LDB e alterações posteriores que regulamenta a educação profissional e tecnológica como modalidade de ensino, com diretrizes curriculares próprias, com carga horária prevista em lei para cursos integrados ao ensino médio, subsequente e concomitante com certificação pelo cumprimento da carga horária prevista no projeto pedagógico de cada curso.

Contudo a lógica permanece a mesma, formação de mão de obra direcionada para o mercado de trabalho, por meio de habilidades técnicas, desvalorizada pelo setor produtivo. O currículo e as condições de formação dos estudantes é conforme Duarte (2001) unilateral, a formação do homem útil e neoliberal.

Uma mudança que foi concebida com o objetivo de superar o caráter assistencialista e pragmático da ETP no Brasil, foi a criação do decreto 5154/2004, que normatiza a integração da educação profissional e tecnológica com a educação propedêutica (ensino médio). Ao final do curso, os estudantes obtêm dois certificados um do ensino médio regular, e outro da formação técnica que o estudante escolheu mediante a oferta de cada instituição de ensino tanto estadual como a rede federal.

A oferta da educação profissional integrada ao ensino médio, é oferecida pelos Centro de Educação Profissional dos Estados e em nível federal pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meios Institutos Federais (IFs) e dos Colégios Técnicos vinculados a Universidades Federais espalhados por todo o País.

Na idealização e elaboração da nova legislação era prevista a formação integral dos estudantes. Entretanto, segundo Frigotto (2018), na prática a ETP continua sendo realizada mediante caráter pragmatista e utilitarista e visa a inserção de jovens e adultos após a conclusão do curso técnico no mercado de trabalho. Essa situação gera desigualdades educacionais e sociais uma vez que a classe dominante tem acesso à educação propedêutica e tem condições de fazer um curso superior e ascender profissionalmente, acentuado a divisão do trabalho e de classes.

Com esse entendimento, a EPT segue a concepção burguesa de educação que visa desenvolver em cada indivíduo capacidades intelectivas, práticas e utilitárias para desenvolver atividades produtivas e manter a economia em funcionamento.

Um dos limites a formação humana por meio da educação escolar, e especificamente a ETP, é concepção burguesa de educação, que se tornou hegemônica no Brasil, desde a gênese da educação formal, aquele que acontece na instituição escolar a Escola

A proposta de educação escolar com base na concepção burguesa, organizada com base nas pedagogias do aprender a aprender que segundo Duarte (2001), supervaloriza a proposta de ensinar o aluno a aprender sozinho sob os pressupostos da autonomia e protagonismo dos estudantes, de acordo com essa concepção de ensino que norteia o currículo escolar no Brasil, “[...] aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém, o (a) professor (a) . Desse modo se nega segundo o mesmo autor, “[...] a transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente”. (DUARTE, 2001,p.18)

Desse modo, a ETP baseada nas pedagogias do aprender a aprender ou pedagogia das competências, ignora a necessidade possibilitar aos alunos por meios dos conhecimentos produzidos pela humanidade, o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas como pressuposto de sua humanização, mas pelo contrário é organizada para rebaixar o ensino a formação de habilidades práticas.

Não podemos negar de que a aprendizagem de uma profissão requer competências gerais e específicas, mas o que queremos que a educação para da formação das habilidades necessárias ao exercício de uma profissão técnica, tenha condições de criticar a realidade que oprime, explora e desumaniza.

Para reverter a situação da formação profissional instrumentalista e fragmentada, para uma formação que direcione para a formação humana se faz necessário um projeto de educação com bases epistemológicas de cunho emancipatório, condições de trabalho para os professores, condições de estudo para os alunos.

De acordo com Marx e Engels (2009) o trabalho é categoria fundante do ser humano. Por meio do trabalho o homem transforma a natureza a si própria, criando as condições de produção da vida material individual e coletiva. Desse modo o ser humano se desenvolve sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptam às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio históricas que regem o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra.

De acordo com os estudos de Vigotski (1998), o desenvolvimento humano acontece por meio da elevação das funções elementares tais como sensação, associação entre outra para as funções psicológicas superiores tais como: memória, atenção dirigida, pensamento e linguagem, afetos e principalmente a consciência humana.

Conforme os pressupostos de Leontiev (1978), de que homem (ser humano) não nasce humano é um candidato a humanização, esta precisa de condições para alcançar esse patamar. Para isso, o ser humano precisa de ter acesso os bens materiais e culturais produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade. Entre elementos destacamos a educação como processo ou possibilidade de formação humana.

Por meio da teoria de Vigotski (1996, 2000), Martins (2013, p. 30) desenvolveu suas elaborações teóricas, mediante as quais afirma que o desenvolvimento humano ocorre por meio de internalizações e significações, e que” [...] a internalização, por sua vez, ocorre por meio da apropriação dos signos, que são os mediadores das relações dos homens com a cultura humana e constituintes centrais do desenvolvimento do psiquismo”.

Ou seja, O desenvolvimento do psiquismo humano ocorre por meio internalização da realidade objetiva e formação novas significações. Na escola ocorre por meio da apropriação dos conteúdos científicos, que medeiam “[...]a transformação do homem e a criação de um novo patamar, superior [mais elevado], de personalidade e conduta humanas” (VIGOSYKI, 2000, p.7)

Em conformidade com Marins (2013, p. 8), o desenvolvimento psiquismo humano “[...] identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos e radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos”. As significações compreendem a imagem subjetiva da realidade objetiva, que reverbera na relação dialética entre subjetividade/objetividade.

Saviani (2011), ao defender a educação como possibilidade de humanização, assevera que a educação é uma prática social que visa das potencialidades cognitiva, afetiva, ética, estética, política e humana (o ser humano em sua totalidade), ou seja, a formação humana. No que diz respeito a educação escolar como processo de formação humana Martins (2011, p.139) destacou que é a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar

[...]desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado, o enriquecimento do universo de significações, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos.

O desenvolvimento humano, portanto, ocorre por meio da apropriação do gênero humano, ou seja, a apropriação de tudo aquilo de mais desenvolvido do ponto socio histórico, e com isso possa se objetivar na realidade de modo qualitativo, portanto concordamos com Duarte (2011), de que o desenvolvimento humano acontece por meio da articulação dialética apropriação, objetivação mediante a acesso aos bens materiais e culturais, dentre eles a educação, mais desenvolvidos pelo conjunto da humanidade pretérita e atual.

Contudo vivemos em uma sociedade capitalista, que reserva para uma minoria o acesso irrestrito aos bens materiais e culturais e nega a maioria esse acesso. Desse modo, a manutenção da sociedade de classes se mante sob privilégios, com o produto do trabalho alheio e por não se contentar com a riqueza material produzida pelos trabalhadores, mantém relação de trabalho hostis e desumanizadoras.

No quesito educação escolar, esta manter secularmente a dualidade na formação. Para elite a formação integral, para os trabalhadores a formação instrumental, fragmentada que mais colabora para alienação do que para a formação humana. Portanto, não possibilita a formação integral/omnilateral advogada por Manacorda (2010) que é formação do ser humano em suas máximas potencialidades: cognitiva, política, ética, estética, efetiva e humana.

No que tange aos limites da formação humana por meio da EPT, não podemos negar que a sociedade capitalista que cria obstáculos a formação humanas, mas requer mão de obra para manutenção de seus privilégios, Tonet (2015, p.283), fez a seguinte afirmação:

O capital para enfrentar a gravíssima crise que vem sofrendo, de forma cada vez mais ampla e profunda nas últimas décadas, tem intensificado, sistematicamente, e das mais variadas formas, a exploração dos trabalhadores.

De outro lado, os trabalhadores têm procurado, também, pelas mais diversas maneiras de luta, opor-se a esses brutais ataques do capital.

Para superar a crise do capitalismo, o Estado seu parceiro fiel busca na educação escolar possibilidades de reversão da crise capitalista, através de formação de adolescentes, jovens e adultos para produzir riquezas para a burguesia através de formação de mão obra específica, ou seja, a formação para aprender uma técnica ou habilidade desenvolver as forças de produção. Em síntese, ensino médio de acordo com Saviani (2008, p.75) “[...] necessita garantir a eficácia e o rendimento dos estudantes”.

A produção de riquezas mas exporipriadas dos seus produdotes, é logica da ordem burguesa. Sua idelola tende a naturalizar as situações de desumanização realizadas pelo sistema capitalista de produção, que inicia na educação escolar que perpassa por estágios de situações de oferta de emprego e absorção de mão obra como pressuposto de subsistência humana, portanto a ETP no Brasil, interessa ao empresariado moderno para absorção de mão obra barata a fim de obter o máximo de trabalho com uma baixa remuneração .

Mészáros (2008) elaborou estudos e questionamentos em sua obra A educação para além do capital, acerca dos limites de formação emancipatória por meio da educação escolar no seio da sociedade capitalista. O autor destacou que:

O impacto da lógica incorrigível do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as modalidades de imposição dos imperativos estruturais do capital no domínio educacional mudaram desde os primeiros dias sangrentos da “acumulação primitiva” até ao presente. [...] por isso que hoje o significado da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar do colete-de-forças da lógica incorrigível do sistema: através do planeamento e da prossecução consistente da estratégia de quebrar a regra do capital com todos os meios (MÉSZÁROS, 2009, P.8).

A partir desse excerto do autor, identificamos alguns limites da formação humana por meio da educação escolar em face do poder, da ideologia, do conhecimento e das práticas educativas originárias totalmente em acordo com as prescrições carriulares do Estado, o qual fora elaborado para atender aos interesses da lógica dominante.

Portanto, o conhecimento que direciona para a formação humana na escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não espontâneo, ou seja, ao saber sistematizado e teologicamente orientado para uma finalidade, neste caso a emancipação humana. Contudo, ETP no Brasil é desde sua gênese é marcada por interesses e disputas pelo Estado brasileiro, o empresariado e trabalhadores, que se consubstanciam em reformas com finalidades adaptativas aos interesses econômicos.

Ao defendermos a educação como possibilidade de formação humana, estamos denunciando a educação que forma indivíduos conformados coma a realidade posta e isso acontece quando atuamos na conta hegemonia do sistema capitalista de produção que cria lógicas de desumanização, isto posto, por meio da apropriação dos conteúdos produzidos historicamente pelas sociedades humanas, com adoção de formas de sociabilidade contrárias aquelas impostas pelo capitalismo, estamos criando possibilidades de alcançarmos a máxima humanização por meio da educação escolar, e especificamente pela EPT.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa empírica foi no IFPI, com dois participantes, professores efetivos do campus de São Raimundo Nonato, em 2019. Com utilização de entrevistas reflexivas individuais. Para Szymanski (2004), entrevista reflexiva possibilita interação face a face entre pesquisador e participante que por sua vez possibilita a reflexão sobre critica suas experencias, seu cotidiano.

Desse modo, as entrevistas reflexivas se caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre seus pontos de vistas que se destacam pela riqueza de dados, que possibilita explicar e interpretar um objeto ou fenômeno como ele é na realidade.

Os professores participantes foram mediante adesão voluntária e que atenderam os critérios estabelecidos previamente, os quais destacamos: a) possuir mais de cinco anos de docência na EPT; b) ser professor efetivo do *Campus*; c) residir no município de São Raimundo Nonato-PI; d) ter disponibilidade para participar dos encontros e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os participantes forma identitificados com seguintes condinomes: Umbuzeiro e Algaroba.

DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Foram realizados 3 (três) encontros individuais com duração de aproximadamente 1h e 30 min cada. Nesta pesquisa a entrevista reflexiva foi realizada com uma postura que minimizou hierarquias e distanciamentos o que permitiu que os participantes se sentissem vem a vontade de falar de suas compreensões acerca dos motivos do ser professor do IPFI.

Os dois primeiros encontros ocorreram num clima de tranquilidade, era bem visível a motivação dos professores para colaborar com a pesquisa. Eles enalteceram o fato de a investigação ser realizada no *campus* do IFPI de São Raimundo Nonato. Foram realizados cinco encontros, que duraram em média 01h20min cada. Szymanski (2004) recomenda que sejam realizados pelo menos dois encontros.

O terceiro, o quarto e o quinto encontros tiveram que serem remarcados por conta da indisponibilidade dos participantes. Todos os encontros foram gravados por dois aparelhos um gravador convencional e um celular a fim de assegurar a captação das informações. Após finalizarmos cada entrevista reflexiva, iniciamos o processo de transcrição, e em seguida, o processo de análise dos dados, por meio da proposta de análise das informações denominada Núcleos de Significação, de Aguiar e Ozella (2013; 2015)

OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO COMO PROPOSTA DE ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA

Os Núcleos de Significação é uma proposta de Aguiar e Ozella (2013;2015). A análise dos dados segue um movimento que inicia pela leitura flutuante com o objetivo de identificar os pré-indicadores, a palavra com significado. Nesse movimento, buscamos, a partir do que foi dito pelo participante, entender aquilo que não foi dito, apreender a fala interior, o pensamento dos participantes, através das repetições ou da reiteração dos temas pelas insinuações não concretizadas.

O movimento de análise inicia na seleção dos pré-indicadores, logo após a articulação dos pré-indicadores em indicadores mediados pelos conteúdos temáticos e, em seguida, a articulação dos indicadores em Núcleos de Significação.

“[...] Fui professor por necessidade”: Os motivos de ingresso e permanência na docência

Vamos apresentar os seguintes indicadores deste núcleo: *Motivos para o ingresso na docência; as condições de trabalho mediando o ingresso e a permanência na docência da EPT; as relações afetivas medeiam o ingresso e a permanência na docência*

Esse Núcleo revela os motivos que orientaram o ingresso e a permanência dos professores na docência da EPT. O primeiro indicador: *Motivos para o ingresso na docência*, revela como e porque os participantes da pesquisa optaram pela docência na EPT no IFPI. Os motivos evidenciados foram gerados principalmente pela necessidade de sobrevivência tem uma melhor remuneração e condições materiais de trabalho.

Para explicar esse indicador, partimos da compreensão de que as necessidades são naturais e sociais, bem como por estamos inseridos em uma sociedade capitalista, as necessidades que precisam ser satisfeitas não são as necessidades humanas, mas as necessidades de manutenção das estruturais de capital.

No caso de *Umbuzeiro*, o ingresso na docência não era algo que ele desejava, mas pela necessidade de ter uma renda mensal para sobreviver e colaborar na sobrevivência de sua família e considerando a falta outras oportunidades de trabalho, e à docência foi a única atividade que ele teve acesso.

O mesmo aconteceu com *Algaroba*. A docência na EPT, não era o sonho dele era cursar doutorado e ser professor Universitário e como precisava ter uma renda mensal para sobreviver ele aproveitou a oportunidade de o concurso desenvolver outros trabalho, mas como professor pesquisador em Universidades. Mas veja, há uma ambivalência no relato do professor.

Ao mesmo tempo que ele evidencia que não era a docência que almejava para vida profissional, porque não gostava em função de experiências anteriores terem sido frustrantes, conforme relata *Algaroba*: “[...]na escola do Estado, na qual eu trabalhava com o ensino médio, foi um período de experiências docentes complicadas e de angústias. mas naquele momento era a única oportunidade”, no entanto, segundo o professor não era seu objetivo de vida, mas no decorrer do tempo passou a gostar da docência na ETP.

Vejamos relatos dos professores:

[...] tudo começou quando fui chamado para ser professor substituto, então, eu não fui professor, porque eu achava que era aquilo que eu queria. **Eu fui professor por necessidade, pelo trabalho pra ajudar minha família, eu precisava trabalhar** e no local não tinha é, **não tinha emprego, então, fui ficando... [...]**. (Entrevista 1 Umbuzeiro).

Permanecer na **Educação Profissional tem sido um dilema, porque eu não era o que eu queria, porém, aprendi a gostar**. Não era minha a meta, **não era o meu objetivo [de vida], mas eu realmente aprendi a gostar**. Mas estou gostando da educação profissional [...] (Entrevista 1 Algaroba)

Para Marx e Engels (2007), o ser humano para manter-se vivo precisa satisfazer suas necessidades básicas tais como alimentação, saciar a sede, dormir. Essas necessidades são naturais porque os demais animais também precisam suprir tais necessidades. A sofisticação da alimentação, dos agasalhos para dormir, a necessidade de ter amigos, de ter lazer, de viajar para conhecer novos lugares, de pertencer a um grupo social, de melhorar as condições de trabalho, de ter uma boa remuneração, bem como outras necessidades que vão surgindo no decorrer do tempo são denominadas de necessidades sociais.

As necessidades sociais derivam de nossa vida e sociedade tais como: viajar para conhecer lugares novos, outras culturas, ir um cinema, em um museu, conhecer novas pessoas entre outras e como vivemos em uma sociedade capitalista onde tudo precisa ser comprado para ser consumido, precisamos ter as condições financeiras para os suprimentos de tais necessidades.

Burlatski (1987, p.103), destacou que “[...] a necessidade é uma ligação causal que surge inevitavelmente desde que existam para tal, as respectivas condições. A causalidade é sempre condicionada, tem sempre uma base causal”. Na sociedade, em particular na sociedade capitalista (sociedade de classes). Nessa sociedade ganhar dinheiro, ter uma boa remuneração, consumir constitui a essência de manutenção das estruturas produtivas em funcionamento e desenvolvimento.

Desse Umbuzeiro salientou que “[...] no IFPI, o salário é um fator motivador”. Ou seja, o professor em destaque tinha motivo pela remuneração que é uma condição material para satisfazer necessidades que estavam surgindo.

Segundo Leontiev (1961, p.9) “Os motivos da atividade humana caracterizam-se por sua variedade. Diferenciam-se uns dos outros, em primeiro lugar, pelo tipo de necessidade a que correspondem. O motivo de Umbuzeiro, se relaciona com todos as pessoas que vivem na sociedade do consumo. Embora não seja o único motivo ter uma boa remuneração, esta é necessária para sua manutenção de sua família. Algaroba vivia um dilema entre as oportunidades de trabalho que ele queria e as que de fato existiam, o professor salienta que “[...] a (docência na) educação profissional não era algo que eu queria, mas era uma oportunidade de trabalho [...]”, ou seja, ela precisa trabalhar para sobreviver.

Os motivos de acordo com Leontiev (1961), classificam entre motivos comprehensíveis e motivos eficazes. Os motivos comprehensíveis segundo o autor não coincidem com o objetivo da atividade “[...] Os motivos podem ter distinta relação com a possibilidade de realizar a atividade que os origina”. No caso motivo eficazes que têm uma função impulsora e coincide com o objetivo atividade, portanto os motivos até aqui revelados por Umbuzeiro são motivos comprehensíveis, contudo este pode se transformar em eficaz, vai depender de novas significações produzidas acerca da atividade que realiza

Já os motivos, são gerados pelas necessidades humanas e alcançados por meio da atividade humana e podem ser classificados segundo Leontiev (1961, p.9) em comprehensíveis e eficazes. Para o mesmo autor, o motivo comprehensível é aquele “[...]

que estimula uma ação isolada correspondente ao objeto da ação, que é alcançado ao ser realizada. Ou seja, atinge um objetivo imediato mediante uma ação, exemplo aquecer do frio, saciar a sede.

No caso de o motivo do professor optar pela docência apenas para ter uma remuneração mensal se constitui motivo compreensível, mas se este mesmo professor tiver sua atividade pedagógica orientada por motivos eficazes, este organiza seu trabalho de modo que haja o desenvolvimento tanto deste, como profissional, como o desenvolvimento humano dos estudantes.

Para Leontiev (1961, p.9) um mesmo motivo pode originar diferentes atos com fins distintos, e atos iguais podem ser causados por diferentes motivos. O significado psicológico de uma ou outra ação depende de seu motivo, do *sentido* que tem para o sujeito, o qual caracteriza fundamentalmente sua fisionomia psicológica". Desse modo os motivos de professores ingressaram na ETP no IFPI, variam de acordo com as necessidades de cada indivíduo, suas expectativas profissionais, suas formas de relacionar com a profissão, os afetos, que reverberam nos modos de ser, agir e pensar.

Algaroba não gostava da docência, segundo professor "[...]não era o que eu queria, porém, aprendi a gostar. Não era minha a meta, não era o meu objetivo [de vida], mas eu aprendi a gostar". O desenvolvimento da atividade docente, o contato com seus alunos, com seus pares e a Instituição geraram outras formas de sentir e agir perante a docência, contudo ele salienta com ênfase que seu sonho é cursar doutorado e continuar na docência do ensino superior, mas no momento as condições objetivas não permitiam ao professor realizar o sonho.

Destacamos que para atingir os objetivos de uma determinada atividade, é necessário ter condições materiais de trabalho. Desse modo, o indicador que passamos a discutir é: *As condições de trabalho mediando o ingresso e a permanência na docência da EPT;*

[...] Aqui, no IFPI [...] eu tenho recursos dentro da instituição, tem biblioteca que o aluno possa pesquisar, então, **a estrutura do IFPI nos oferece grandes possibilidades para fazermos um bom trabalho.** [...] temos uma equipe de apoio [no IFPI], então, **eu tenho apoio da equipe pedagógica, da assistente social** [...] e outros setores cada um exercendo o seu papel, **um conjunto harmonioso que nos permite a fazer um bom trabalho.** [...] Entrevista 1 Umbuzeiro)

[...] **Temos recursos satisfatórios.** Claro que, tecnologicamente, a gente precisa melhorar alguns recursos. **Temos uma estrutura física boa**, recursos materiais, salas de aulas climatizadas [...] então, **dá pra fazer um trabalho bacana.** **A gente tem laboratório, a gente tem transporte para os alunos, visitas técnicas.** Então, temos como oferecer um serviço de qualidade para os alunos. (Algaroba).

De acordo Marx (2007), as condições objetivas aquelas são que estão dadas na realidade material, objetiva, produzidas pelos seres humanos para mediar sua existência material. São todas as condições que de alguma forma determinam nossa existência material.

Em se tratando de educação, as condições objetivas da educação estão relacionadas às condições concretas de funcionamento das escolas, às condições objetivas de trabalho dos professores e às condições objetivas de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Dito de outra forma, as condições objetivas de trabalho têm forte influência no modo como cada professor ou professora exerce sua atividade docente

Basso (1994), assevera que as condições subjetivas dizem respeito aquilo que individualmente cada humano precisa produzir para dar conta de realizar suas atividades, estão no campo dos interesses pessoais, necessidades, motivações, expectativas, nível de formação intelectual, condições afetivas, condições éticas, etc. É necessário ressaltar que a subjetividade humana se produz na relação com as condições objetivas da realidade e se manifesta nos modos de ser, pensar e agir de cada ser humano, ou seja, está relacionado com nossas subjetividades, a forma como nos relacionamos com a realidade.

Acerca das condições objetivas de trabalho, Umbuzeiro fez a seguinte relato: “[...] a estrutura do IFPI nos oferece grandes possibilidades para fazermos um bom trabalho”. Ou seja, o modo como a instituição se estrutura materialmente é favorável ao desenvolvimento do trabalho docente de modo qualitativo. Algaroba tem entendimento semelhante à de Umbuzeiro. O professor assim relatou: “[...]temos recursos satisfatórios, uma estrutura física boa, [...] no Instituto Federal a gente é privilegiado, principalmente por ser de educação básica, em comparação com as escolas do Estado, escolas do Município”.

No tocante as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente no ensino médio, as pesquisas de Ferreira (2017) Domingues (2018), revelaram que as condições de trabalho dos professores da educação básica brasileira continuam precárias. As pesquisas revelaram que a precarização do trabalho em geral, é um fenômeno mundialmente em ascensão tendo em vista a reestruturação produtiva do capitalismo.

Estas pesquisas evidenciaram, que faltam espaços físicos adequados para estudos, planejamento e avaliação, ou seja, falta espaço para os professores desenvolverem suas atividades didático-pedagógicas. As salas de aulas em sua maioria estão em situações insalubres de trabalho provocadas pelo excesso de calor e barulho, além de jornadas de trabalho excessivas e desvalorização das atividades extraclasse.

Essa situação revela a precarização das condições de trabalho dos professores do ensino médio público, em nível nacional, bem como a grande diferença entre as condições objetivas das Escolas Públicas Estaduais e Municipais em relação das condições de trabalho disponibilizadas pelo IFPI, pois conforme relata Algaroba: “[...] temos recursos materiais, salas de aulas climatizadas laboratório, transporte para os alunos, visitas técnicas. nossos alunos têm um suporte imenso. [...] no Instituto Federal a gente é privilegiado”.

A partir desse relato, podemos inferir que existe uma grande diferença nas condições de trabalho oferecidas por meio das escolas estaduais e municipais. Há mais investimentos, melhores condições concretas de trabalho, boa remuneração, plano de cargos e salários melhor de modo que os professores se sentem bem trabalhando no IFPI, ao mesmo as condições de aprendizagens por parte dos alunos são satisfatórias.

No que tange as condições subjetivas de realizar a atividade docente, estas refletem como nós estamos afetados pela realidade objetiva, pois como afirma Umbuzeiro “[...] aqui tenho liberdade para trabalhar. O nosso campus, de certa forma, é harmônico[...]. O sentimento de harmonia é, portanto, uma condição subjetiva que gera outra condição objetiva, uma vez que o professor se bem na instituição na qual trabalha, gera condições de impulsionar a realização de atividades criativas em sala de aula que proporciona o desenvolvimento dos estudantes.

Outro fator de destaque é os professores do IFPI, atuam exclusivamente naquela instituição. Isso quer dizer que os docentes dispõem de mais tempo para planejar suas atividades, de diversificar a prática docente, conforme relato de Umbuzeiro: “[...]*Ja gente trabalha em ensino, pesquisa e extensão, [...] e uma boa prática docente*”. A realização de atividades diversificadas está relacionada as condições objetivas que o IFPI disponibiliza e também pela sua vontade de realizar um trabalho melhor.

Outras condições objetivas que o IFPI oferece, diz respeito ao apoio pedagógico, social e psicológico aos docentes e discente. Umbuzeiro relatou o seguinte: “[...]*eu tenho apoio da equipe pedagógica, da assistente social [...] e outros setores cada um exercendo o seu papel, um conjunto harmonioso que nos permite a fazer um bom trabalho*”. Isso quer dizer que a rede de apoio interno, realizado na Instituição colabora para os docentes se sintam seguros, confiantes para realizar sua atividade docente de modo qualitativo.

CONCLUSÕES

Compreendemos que os motivos de ingresso e permanência na docência foram empreendidos pela ausência de opções em outras profissões, pelas limitações impostas pela realidade social dos participantes da pesquisa. Portanto os motivos de ingresso de professores na ETP do IFPI, ocorreu por necessidade de sobrevivência e colaborar na sobrevivência de seus familiares. Ambos os professores trabalharam na docência em escolas estaduais e municipais antes de iniciarem no IFPI.

Contudo os professores, sentiram frustrações tanto pelas péssimas condições de trabalho disponibilizadas pelos sistemas de ensino estadual e municipal, má remuneração, muitos alunos por turmas, excesso de provas para corrigir que por sua vez gerou outras condições subjetivas ao longo do tempo tais como: cansaço físico e mental, fadiga, insônia e vontade de desistir.

Esses fatores desencadearam o desejo de mudar de instituição escolar do Estado para uma escola federal, o IFPI, através de concurso público. Apesar de os motivos de ambos os professores serem semelhantes é possível identificar algumas diferenças. Umbuzeiro relata que passou a gostar da docência ainda em escolas do Estado por conta das relações afetivas e porque a remuneração melhorou quando a escola passou a ser de tempo integral.

No IFPI Umbuzeiro se sente feliz, ela realiza atividades de ensino, pesquisa, extensão e já ocupou cargo de gestão. Algaroba ainda vive um dilema, mesmo gostando de trabalhar na educação profissional no IFPI, seu sonho e fazer um doutorado e atuar na educação superior.

Ambos os professores afirmaram que as condições de trabalho do IFPI são ótimas, tem salas climatizadas, laboratórios, bibliotecas, uma boa remuneração, apoio da equipe multiprofissional tais como: pedagogos, assistentes sociais e psicólogo. Ambos relataram que os alunos tem condições de realizar pesquisa, de estudar com qualidade o que faz do IFPI uma ótima instituição para trabalhar e para estudar. Desse modo, as mediações que orientaram os professores a escolherem o IFPI como *lócus* de trabalho, que mais determinaram seus ingressos e permanecia na EPT foram as condições objetivas e subjetivas de realizar o trabalho de modo qualitativo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J., SOARES, J. R., & MACHADO, V. C. (2015). Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, 45(155), 56-75, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf>, acesso em jun., 2019

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 236, p. 299-322, 2013.

AFANASIEV, A. **Fundamentos de Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1994. Acesso em 01, de jul., 2022

BRASIL. Decreto 5154 de 23 de junho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 jun. 2023

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 6 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 4024/1961394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 6 jul., 2023.

BRASIL. Parecer 16/99, de 5 de outubro de 1999. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNECEB1699.pdf>. Acesso em: 06, jul., 2023.

BURLATSKI, **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. URSS: Edições Progresso, 1987.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação.gênese e disputas na formação de trabalhadores** (Rio de Janeiro): Lamparina, CNPQ, Faperj, 2009

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuições uma teoria-critica da formação do indivíduo/** Newton Duarte. –3. Ed. rev.- Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção educação contemporânea)

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender. Críticas a apropriações neoliberais e pós moderna da teoria Vigotskiana.** 2001. Editora Autores Associados. Disponível em: <http://www.foiceomartelo.com.br/postsa/autores/Duarte,%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf>, acesso em 02, de jul, 2023

FRIGOTTO, G. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LEONTIEV, A. As necessidades e os motivos da atividade (1961) Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1961/mes/90.pdf>, aceso em 9 de jul., 2023

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas: Alínea, 2010.

MARX, K. **O capital:** crítica a economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

Marx, K. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844.** In: Fernandes, F. (org.). Marx, K., Engels, F.: História. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1984, Grandes cientistas sociais, nº 36. 2009

MARTINS, Ligia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico crítica.** Campinas, SP; Autores associados (2013)

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2009.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 23, v. 2, p. 4-30, 2007.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional.** Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica.** 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação. A prática reflexiva.** Brasília: Liber Livros, 2004.

TONET, Ivo Atividades Educativas Emancipadoras. IN: **Rev. Práxis Educativa.** Vol. 9, n. 1, 2014, disponível em: <https://ivotonet.xp3.biz/>, aceso em 02 de jul., 2023

VIGOSTKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. v. I.