

TRABALHO PEDAGÓGICO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: SENTIDOS DE (RE)ESTRUTURAÇÃO

PEDAGOGICAL WORK IN POSTGRADUATE PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: DIRECTIONS OF (RE)STRUCTURING

EL TRABAJO PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA DE POSTGRADO: DIRECCIONES DE (RE)ESTRUCTURACIÓN

LILIANA SOARES FERREIRA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Santa Maria – RS.

anailiferreira@yahoo.com.br

ANA SARA CASTAMAN

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Sertão – RS.

ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br

FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – Mossoró– RN.

chagas.souza@ifrn.edu.br

Recebido em: 05/05/2022

Aceito em: 16/03/2023

Publicado em: 27/01/2025

Resumo

Este estudo tem por objetivo analisar como professores do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, em seus discursos, elaborados mediante entrevistas, descrevem e caracterizam o trabalho pedagógico realizado nesse nível de ensino e observar movimentos de sentidos quanto (re)estruturação. Para tanto, aplicou-se um questionário por meio do *Google Forms*, para 12 professores que trabalham em uma unidade curricular específica no referido Programa, e os dados produzidos foram analisados a partir do fundamento teórico-metodológico da Análise dos Movimentos de Sentidos. Constatou-se uma preocupação dos professores com seu trabalho pedagógico, olhado a partir de seus discursos, na relação dialética estruturação e desestruturação. Por um lado, intencionam realizá-lo coadunando-se o melhor possível ao que lhes é demandado institucionalmente. Por outro, sentem-se pressionados por essa exigência, alterando o que produzem para evadir-se do intenso

produtivismo que, muitas vezes, desvia sua energia do efetivo trabalho pedagógico em aula, para concentrar-se na elaboração de produtos que devem ser publicizados.

Palavras-chave: Trabalho pedagógico; Pós-Graduação em rede; Políticas educacionais; ProfEPT.

Abstract

This study aims to analyze how teachers of the Postgraduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT), in their speeches, prepared through interviews, describe and characterize the pedagogical work carried out at this level of education and observe movements of meanings regarding the (re)structuring. For that, a questionnaire was applied through Google Forms, to 12 teachers who work in a specific curricular unit in that Program, and the data produced were analyzed from the theoretical-methodological foundation of the Analysis of Movements of Sense. There was a concern of teachers with their pedagogical work, seen from their speeches in the dialectical relationship structuring and destructuring. On the one hand, they intend to do it in the best possible way with what is required of them institutionally. On the other hand, they feel pressured by this requirement, changing what they produce to evade the intense productivism that often diverts their energy from the effective pedagogical work in the classroom, to focus on the elaboration of products that must be publicized.

Keywords: Pedagogical work; Network postgraduate; Educational policies; ProfEPT.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar cómo los docentes del Programa de Posgrado en Educación Profesional y Tecnológica (ProfEPT), en sus discursos, elaborados a través de entrevistas, describen y caracterizan el trabajo pedagógico realizado en este nivel educativo y observan movimientos de sentidos respecto a la (re) estructuración. Para ello, se aplicó un cuestionario a través de Google Forms, a 12 profesores que laboran en una unidad curricular específica de dicho Programa, y los datos producidos fueron analizados desde la fundamentación teórico-metodológica del Análisis de Movimientos de los Sentidos. Hubo una preocupación de los docentes con su trabajo pedagógico, visto desde sus discursos, en la relación dialéctica entre estructuración y desestructuración. Por un lado, pretenden hacerlo de la mejor manera posible con lo que se les exige institucionalmente. Por otro lado, se sienten presionados por esta exigencia, cambiando lo que producen para evadir el intenso productivismo que muchas veces desvía su energía del efectivo trabajo pedagógico en el aula, para enfocarse en la elaboración de productos que deben ser divulgados.

Palabras clave: Trabajo pedagógico; Posgraduación de la red; Políticas educativas; ProfEPT.

1 Introdução

Muito se tem discutido a respeito do trabalho pedagógico dos professores. Todavia, não se encontram muitas produções, especificamente, sobre como esse trabalho ocorre na Pós-graduação, destacam-se os estudos de Bianchetti (2005), Bianchetti e Machado (2007), Silva Júnior, Ferreira e Kato (2013), Sguissardi e Silva Júnior (2018) e Cury (2020). Assim, percebe-se, na qualidade de professores também nesse nível de ensino, a necessidade de aprofundar-se em abordagens relativas ao tema, devido às peculiaridades dessa atividade, quanto aos conhecimentos abordados, ao modo de organizar o tempo, aos sujeitos envolvidos, entre outros.

Entende-se, portanto, que urge debater essa temática, ampliando as possibilidades de compreensão acerca do trabalho realizado pelos professores da Pós-graduação e, em decorrência, no tocante ao conhecimento produzido nas Instituições de Ensino Superior (IES). Por essa razão, iniciou-se estudo que deu origem à sistematização apresentada neste texto.

Ao discorrer sobre o trabalho pedagógico na Pós-graduação, escolheu-se fazê-lo a partir do par dialético¹ estruturação/reestruturação. Teve-se como base os estudos de Oliveira (2003, 2004) sobre o trabalho dos professores na Educação Básica, realizados na década de 2000. Considerou-se, previamente, como esta autora descreveu a reestruturação, tendo por referência a sociedade capitalista no estágio atual de reconfiguração. Observou-se que aquelas ponderações também se aplicavam aos professores da Pós-graduação e às suas condições de trabalho: ênfase na exploração da força de trabalho, por meio dos conceitos de empreendedorismo e intensificação também no meio educacional, ocupando com mais vigor o tempo e a energia dos profissionais, para além do horário destinado às atividades contratuais. Desse modo, elaborou-se como tese, nesse texto, que os professores da Pós-graduação, especificamente no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), como indicam os discursos analisados, realizam seu trabalho pedagógico, em situações dialéticas de estruturação/reestruturação.

Baseados nesses pressupostos, problematizou-se o trabalho pedagógico desenvolvido no ProfEPT, Mestrado Profissional em rede nacional, tendo como recorte a unidade curricular eletiva Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Nosso objetivo foi analisar como os professores da Pós-graduação, no ProfEPT, em seus discursos, elaborados mediante entrevistas, descrevem e caracterizam o trabalho pedagógico realizado nesse nível de ensino e observar movimentos de sentidos quanto à (re)estruturação.

Tratou-se, então, de um estudo, no qual foram entrevistados 12 professores do ProfEPT, por meio do *Google Forms*, conforme será explicitado a seguir. O texto apresenta uma parte inicial, fundamentando o conceito de trabalho pedagógico, descrevendo o *locus* de pesquisa, o ProfEPT, as bases teórico-metodológicas do estudo realizado, para registrar a análise dos dados e as considerações elaboradas até o momento.

¹ “A dialética é tematizada na tradição marxista mais comumente enquanto [a] um método e, mais habitualmente, um método científico, a dialética **epistemológica**, [b] um conjunto de leis ou princípios que governam uma ou a totalidade da realidade: a dialética **ontológica**, e [c] o movimento da história: dialética **relacional**” (Bottomore, 2001, p. 101, grifos do autor).

2 Trabalho dos professores da pós-graduação: o trabalho pedagógico em “(re)estruturação”

Estudos² indicam que os professores da Pós-graduação realizam seu trabalho sob o impacto de processos que os compelem a não somente produzir aula, mas a garantir sua permanência nesse grupo, com base na intensa produção acadêmica. Maués e Mota Júnior (2011) argumentam que essas ações convergem para uma reestruturação do trabalho dos professores, aqui denominado de trabalho pedagógico. Desde já, é importante esclarecer que se compreende o trabalho pedagógico, como todo o trabalho dos professores, nos contextos social, político e cultural nos quais, em interação com outros sujeitos, intencionalmente, produzem conhecimento (Ferreira, 2017). Neste caso, envolve

[...] a soma de escolhas que nem sempre são objeto de reflexão, por falta de tempo e de espaço na escola e fora dela, para que os professores possam refletir sobre o que realizam. Este trabalho, por sua natureza, está relacionado a como o grupo que compõe a escola se organiza, como entende e produz educação (Ferreira, 2018, p. 594-595).

Quanto ao trabalho desenvolvido pelos professores, tem-se por referência o fato de, no espaço e tempo da aula, encontrarem-se pessoas provenientes de diferentes áreas do conhecimento, mas que têm em comum o objetivo de se constituírem pesquisadores. Por este motivo, os professores da Pós-graduação demandam realizar um trabalho pedagógico, pressupondo conhecimentos e linguagens, que acolha e desafie os acadêmicos. Ao mesmo tempo, por meio dessas linguagens, os sujeitos da aula pretendem produzir outros conhecimentos, indo além, contribuindo cientificamente para a área dos cursos por eles realizados.

Em relação ao nível de ensino, as especificidades dizem respeito às características que os diferenciam da graduação. Não se está introduzindo nas propriedades científicas, mas aplicando-as com vistas a produzir ciência e a trazer algo novo, mesmo que não necessariamente inédito. Quanto ao conhecimento produzido, o trabalho pedagógico visa a que seja efetivamente apropriado pelos sujeitos, como observa Ferreira (2018, p. 596):

Todas as pessoas trazem consigo saberes, oriundos de sua historicidade, de sua cultura, de sua vida, enfim. Ao interagirem em aula por meio da linguagem, apropriam-se dos saberes, tornando-os em conhecimento por complexos processos cognitivos, porque, de alguma forma, havia uma demanda de conhecer. Produzir, então, não quer dizer inventar o conhecimento, mas torná-lo seu, conhecer. Para tanto, organiza-se uma

² Está-se referindo a produções de autores tais como: Bianchetti e Machado (2005, 2007), Leher e Lopes (2008), Maués (2008, 2011), entre outros.

situação de aula, para a qual convergem sujeitos, cada um com seus saberes, que passam a interagir por meio da linguagem. Aula, aqui, é entendida no seu sentido mais amplo: todo o momento de sistemática produção do conhecimento. Resulta a socialização desses saberes que, pela interlocução, se estabilizam como conhecimento.

Logo, o trabalho pedagógico constrói-se pelas relações estabelecidas e articuladas à dinâmica “sociometabólica do capital” (Mészáros, 2005) entre/pelo(s) professor(es), estudantes e trabalho. Nessa perspectiva, geralmente, a “[...] finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção [...] vão assumindo” (Kuenzer, 2002, p. 82).

Em se tratando do trabalho pedagógico na pós-graduação, por ser um nível educacional recente – o termo “pós-graduação” foi mencionado pela primeira vez em 1940 (Santos, 2003) –, pode-se enfatizar que o seu entendimento e a sua organização ainda estão em reestruturação. Nesse processo, a Pós-graduação se configurou em *Lato e Stricto Sensu*³ e, no Brasil, implantou-se formalmente, no campo da Educação, a partir de 1965 (Bianchetti, 2005). No que concerne à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), identifica-se somente em 2013 a oferta no edital de seleção para o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN, 2013), recomendado pelo Comitê Técnico-Científico (CTC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 13 de dezembro de 2012.

Essa breve historicidade da pós-graduação na EPT e, some-se a este aspecto, o já mencionado coeficiente relativo à reestruturação (Maués; Mota Júnior, 2011) do trabalho pedagógico, pode-se compreender os motivos que tornam tão complexo abordar essa especificidade. Argumentam os autores, no intuito de explicar o contexto em que se produz o trabalho pedagógico na Pós-graduação:

As profundas transformações pelas quais passa a atividade docente refletem o modo como ela se insere nas injunções estruturais e conjunturais do capitalismo. As mudanças no mundo do trabalho, desde a crise do fordismo até os atuais modelos de acumulação flexível, bem como a revolução tecnológica do último quartel do século XX, impactaram de modo indelével, e não raro negativamente, a natureza do trabalho docente (Maués; Mota Júnior, 2011, p. 397).

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu>. Acesso em: 14 fev. 2024.

Por essa razão, é um trabalho em “reestruturação”. Reestruturar significa atribuir nova estrutura, conformar em relação à nova organização. Oliveira (2003, 2004) dedicou-se a estudos sobre o processo de reestruturação do trabalho dos professores na Educação Básica desde os anos 2000. Em texto de 2004, aquela autora, com base em pesquisas analisadas⁴, afirma que as reformas educacionais e o contexto social incidem sobre as instituições escolares de modo a alterar sua organização, “[...] provocando uma reestruturação do Trabalho Pedagógico” (Oliveira, 2004, p. 1128). No contexto da Educação Básica, para a autora, a reestruturação incluía, juntamente ao trabalho em aula, também a participação na gestão, no planejamento, na avaliação e na realização do projeto pedagógico (Oliveira, 2004).

Já, na Pós-graduação, a reestruturação parece ser mais ampla. Inclui alterações no âmbito da aula e organização do tempo dos professores em relação a seu compromisso profissional e institucional. Desse modo, não basta apenas cumprir as prerrogativas da pesquisa, do ensino e da extensão, é necessário produzir e esta atividade se realiza em um tempo para além do vivenciado na universidade, invadindo aquele reservado à vida privada. Em consequência, há, então, esta reestruturação do trabalho pedagógico, que altera o modo de produzir, incidindo sobre o tempo de produção que é reorganizado, resultando também em uma espécie de alteração subjetiva dos sujeitos, ou seja, uma contínua auto-responsabilização. Oliveira (2004), em referência aos professores da Educação Básica, sistematiza, afirmando que

[...] se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo (Oliveira, 2004, p. 1140).

Obviamente, ao falar-se de uma reestruturação do trabalho dos professores na Pós-graduação há um pressuposto de que havia uma estruturação dada anteriormente, a qual estava assentada no fato de que, no início da Pós-graduação no Brasil, não havia cursos preparatórios para esse nível de ensino. Se os professores trabalhavam na graduação, tinham condições de trabalhar nos níveis seguintes.

[...] a ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes [...] A ordem “natural” das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura, etc. Essa tradição afastou o campo da pedagogia da educação superior. O que concede prestígio, nesse nível de ensino, não tem sido os saberes da docência, mas especialmente as competências relacionadas

⁴ Oliveira (2004) cita Noronha (2001) e Oliveira (2003), que estão também referenciados neste artigo.

com a pesquisa, campo onde, em geral, não se incorpora a dimensão pedagógica (Cunha, 2010, p. 84).

Em 1968, foi publicado o Decreto nº 63.348, que instituiu os Centros Regionais de Pós-graduação, com o objetivo de “[...] formar professorado competente para atender à expansão do ensino superior, assegurado, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade” (Brasil, 1968, online). Nos cursos criados nesses Centros havia disciplinas especificamente voltadas à Metodologia e à Didática do Ensino Superior.

Analisando esse momento histórico da implementação dos estudos de Pós-graduação no país, Cury (2005, p. 15) afirma que esses centros regionais “[...] não chegaram a funcionar e, por isso, o ministro Jarbas Passarinho, em 1973, nomeou comissão especial para formular uma nova política de pós-graduação”. A partir de então, potencializado pelos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG), de acordo com Cury (2005, p. 10), houve rápido e ágil crescimento desse nível de ensino e “[...] uma das razões do sucesso da política de pós-graduação deve-se a essa continuidade aperfeiçoada, que sempre contou com o fomento do Estado e com o apoio e a participação da comunidade científica”.

Essa expansão fez com que, a partir da década de 1980, iniciassem, nos cursos de Especialização *Lato Sensu*, componentes curriculares denominados, geralmente, de “Metodologia do Ensino Superior”, às vezes, obrigatórios e, outras vezes, facultativos, que objetivavam preparar para o trabalho pedagógico na Pós-graduação. E, mais recentemente, nem mesmo esses componentes curriculares são obrigatórios nos cursos de Especialização. Desta forma, do ponto de vista da oferta de oportunidades para estudos visando à constituição dos professores de Pós-graduação, cabe às universidades, essa responsabilidade, se assim o desejarem.

Em todo esse processo, há um imaginário dos professores da Pós-graduação que os caracterizam de modo geral como cientistas, pesquisadores, autores, conhecedores de um tema em específico de sua área de trabalho, hábeis em comunicar sobre esse tema. Essas expressões, algumas mais e outras menos, são consideradas, via de regra, para a avaliação quando se tratam dos trabalhadores pedagógicos da Pós-graduação. Então, essa é a “estrutura”. A reestruturação passa pelo desequilíbrio gerado pela potencialização de um item em domínio, que é a necessidade de produzir em maior quantidade, em decorrência de ter pesquisado mais, para obter maiores condições de pesquisa e ser melhor reconhecido por conhecer um tema em específico. Abordando esse processo, autores como Vieira, Castaman e Junges Júnior (2021)

relacionam-no com o produtivismo acadêmico. Nesta perspectiva, entende-se produtivismo acadêmico como um

Fenômeno em geral derivado dos processos oficiais ou não de regulação e controle, supostamente de avaliação, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade. [...]. Tem sua origem nos anos 1950, nos EUA. Tornou-se mundialmente conhecido pela expressão *public or perish*, significando que os professores/pesquisadores universitários que não publicassem de acordo com os parâmetros postos como ideais pelos órgãos financiadores, pela burocracia universitária ou pelo mercado, veriam sua carreira definhando e fenecer (Sguissardi, 2010, p. 1).

Vieira, Castaman e Junges Júnior (2021, p. 267) afirmam a partir dos pressupostos estudados que as universidades constituem-se também como espaços de reprodução das relações de produção capitalista, porque “[...] subjagam o sujeito e a sua individualidade, obrigando-o a se posicionar no mundo social, em conformidade com as noções preestabelecidas pelo pensamento ou pela cultura dominante”. Em contrariedade ao sistema que se estabeleceu, ou seja, ao longo da reestruturação houve resistência e denúncia.

Assim, as reuniões – nacionais e regionais – da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), por exemplo, abordaram, em apresentações de trabalhos e pôsteres a questão⁵, em outros termos, o produtivismo acadêmico intensifica o trabalho pedagógico na Pós-graduação, reestruturando-o, na medida em que exige maior dedicação de tempo à escrita e, para que esta ocorra, antes, à pesquisa e, assim, como referido anteriormente, em atividades dominó. Para comprovar o alcance desse objetivo, foram criados os mecanismos de avaliação Qualis⁶, Plataforma Lattes⁷ e Plataforma Sucupira⁸, respectivamente, no âmbito da produção, do sujeito e do Programa de Pós-graduação, todos implicados na busca de excelência, no *mainstream* epistemológico, em outras palavras, manter-se reestruturados e adaptados à nova configuração de produção capitalista, mais rentável e “empreendedora”.

Diante do exposto, apresenta-se uma descrição e análise da proposta do ProfEPT como um programa de Pós-graduação recente e, em rede nacional, de modo a compreender a historicidade e organização didático-metodológica que embasam o trabalho pedagógico dos professores no referido Programa.

⁵ Cita-se, como exemplo: Bianchetti e Machado (2007), Amaral (2018). Acesso em: 14 fev. 2024.

⁶ Disponível em: <https://encurtador.com.br/gjvE9>. Acesso em: 14 fev. 2024.

⁷ Disponível em: <https://www.lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

⁸ Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

3 ProfEPT: historicidade e organização didático-metodológica

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), criada oficialmente em 2008, pela Lei nº 11.892, está muito além dos objetivos iniciais das políticas públicas para educação e trabalho no Brasil, pois não mais se voltam ao controle social e ao assistencialismo que caracterizou as Escolas de Aprendizizes Artífices (EAA) (Brasil, 1909), por exemplo. No século XXI, a Rede passou por um processo de expansão e interiorização como nunca visto. Destaca-se que, em 2006, de um total de 144 unidades, chegou, em 2018, a 659 em todo o território nacional. Isto representou a construção de mais de 500 novas unidades. Em 2018, a RFEPCT é constituída por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, e o Colégio Pedro II (Brasil, 2018).

Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha⁹, em 2020, havia, nessas instituições, 744.262 estudantes com matrículas em curso, 45.467 professores e 35.748 técnicos-administrativos de nível médio e superior. Os números de professores com mestrado e doutorado são, respectivamente, 22.724 e 15.775, o que está relativamente bem representado, visto que tem sido comum a entrada de profissionais nessas instituições, mediante concursos, já com o título de mestre ou doutor (Brasil, 2021).

Obviamente o quantitativo de professores no início da segunda década do século XXI era bem inferior ao de 2020, visto que a ampliação ainda estava em processo. No entanto, a quantidade de professores com titulação mínima de mestrado e de doutorado era muito baixa, como indica documento solicitado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC): “Diretrizes para a atuação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Sistema Nacional de Pós-graduação” (Brasil, 2015). Conforme Freitas e Souza (2017, p. 157), a Rede Federal, no ano de 2012, “[...] possuía 25.437 docentes e 19.589 técnicos administrativos, sendo que apenas 44,6% daqueles (10,2% doutores e 34,4% mestres) e 3,0% destes (0,2% doutores e 2,8% mestres) possuíam pós-graduação *stricto sensu*”.

Considerando esses dados e o fato de a Lei nº 11.892 (Brasil, 2008) estabelecer que os IFs têm como um dos seus objetivos a destinação de, no mínimo, 20% de suas vagas para a formação inicial e continuada de professores, teve início a mobilização para a criação de cursos

⁹ Plataforma da Secretaria de Educação Tecnológica, do Ministério de Educação que contém os dados da RFEPCT. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

de licenciatura e de pós-graduação *lato e stricto sensu*. É nesse contexto que se dá o envio de várias propostas de elaboração de cursos novos para serem analisadas pela CAPES. Esses cursos vão ao encontro dos objetivos da RFEPCT, pois

[...] têm como objetivo formar recursos humanos altamente qualificados para a realização de pesquisas avançadas capazes de transformar a sociedade, atuando no ambiente acadêmico e/ou nos setores produtivos e, assim, contribuindo para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas por meio da inovação e do desenvolvimento científico e tecnológico do país (Franco; Pereira, 2017, p. 104).

O nascimento do ProfEPT encontra-se dentro de um conjunto de ações com o intuito de ampliar a formação dos servidores da RFEPCT em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Em abril de 2015, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) constituiu uma comissão com a incumbência de elaborar uma proposta de curso de mestrado profissional em EPT, em rede nacional, cuja Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) seria submetida à apreciação da CAPES ainda naquele ano. Assim, nasce “[...] a proposta do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), que, apresentada à CAPES em 2015, foi aprovada na reunião do CTC/Capes de julho de 2016, após as diligências documental e de visita” (Freitas; Souza, 2017, p. 160).

Observa-se os dados apresentados por Franco e Pereira (2017), quanto à evolução da pós-graduação na RFEPCT e percebe-se que a aprovação do ProfEPT se dá em um cenário de ampliação desse nível de ensino nessas instituições, fato que os autores associam ao

[...] movimento de valorização da RFEPCT por meio da Setec/MEC, do Conif, do Fórum dos Dirigentes de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (Forpog) e dos próprios Institutos Federais, que, com seus servidores, compreenderam a identidade da Rede Federal como organização relevante no desenvolvimento da educação técnica e tecnológica, integrado à pós-graduação e verticalizado por meio dela. Reconheceu-se, assim, o potencial da pesquisa aplicada e da extensão tecnológica, quando associadas aos arranjos produtivos locais para viabilizar a transferência do conhecimento e a inovação em suas regiões de inserção (Franco; Pereira, 2017, p. 107).

Após aprovação, em 2017, o ProfEPT publicou o seu primeiro edital para o Exame Nacional de Acesso (ENA) do qual participaram 18 Instituições Associadas (IA). Nos anos seguintes, outras instituições se associaram ao ProfEPT, sendo atualmente composto por 40 Ias: 38 IF, o Colégio Pedro II e o CEFET-MG. Logo, está capilarizado geograficamente em 26 estados da federação e no Distrito Federal, com 489 docentes permanentes credenciados e,

aproximadamente 1.209 egressos e 727 matrículas ativas (Brito *et al.*, 2021). Em fins de 2021, um novo edital deste Programa abriu mais 942 vagas no ENA que ingressaram em 2022.

Segundo o Regulamento do ProfEPT (2018, p. 2), esse Programa objetiva produzir conhecimento e desenvolver produtos para a EPT “[...] por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado”. Em outro documento denominado “Anexo ao Regulamento” (Ifes, 2018), são explicitados os objetivos específicos do ProfEPT:

- a) Atender à necessidade de formação continuada, numa perspectiva interdisciplinar e em nível de mestrado, voltada para profissionais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a fim de desenvolverem atividades de ensino, gestão e pesquisa relacionados à educação profissional e tecnológica, na perspectiva de elaboração de produtos educacionais e materiais técnico-científicos com vistas à inovação tecnológica.
- b) Atender à demanda nacional por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com vistas ao desenvolvimento de pesquisas que integrem os saberes práticos inerentes ao mundo do trabalho ao conhecimento sistematizado e interdisciplinar, na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento socioeconômico, científico e cultural nas diversas regiões do Brasil.
- c) Atender à necessidade de desenvolvimento de trabalhos de investigação interdisciplinar, constituído pela interface entre Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia, na perspectiva de melhoria dos processos educativos e de gestão em espaços formais ou não-formais (Ifes, 2018, p. 2).

Pasqualli *et al.* (2019, p. 319) frisam que esse Programa possui como bases conceituais “[...] a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, [...] como campos teóricos o Trabalho e Educação e o Ensino, reforçando a necessidade de uma educação politécnica e universal”. As pesquisas aplicadas buscam integrar os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado, fortalecer o debate e o desenvolvimento sobre a/da EPT no país. Nesse aspecto, Ribeiro, Suhr e Batista (2019, p. 365), em entrevista realizada a Freitas, relatam que:

Queremos que nossas pesquisas possam interferir de forma mais incisiva e positivamente nas práticas dos mestrados, dos sujeitos envolvidos em suas pesquisas e nas pessoas que terão acesso a materiais que possam ser manipulados, modificados e, principalmente, utilizados para melhorias de ações educacionais no contexto da EPT, dentro de salas de aula, laboratórios, pátios, bibliotecas, contextos do mundo do trabalho, e tantos outros possíveis espaços formais e não formais de ensino.

Quanto ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que pode ser apresentado sob a forma de dissertação ou de um artigo científico, conforme decisão dos colegiados de cada IA, este deve contemplar um relatório de pesquisa, além de um produto educacional, considerando

a tipologia definida pela Área de Ensino¹⁰ da CAPES. Pasqualli, Vieira e Castaman (2018, p. 114) apresentam considerações sobre o produto educacional na formação do mestre em EPT:

O produto educacional deverá ser acompanhado de um relatório da pesquisa que contemple o processo de desenvolvimento/validação do produto, podendo ser construído em forma de dissertação ou artigo que permita a articulação entre o ensino e a pesquisa diante da atividade profissional do mestrando. Vislumbra-se, no âmbito de um curso desta natureza, que o mestrando desenvolva uma pesquisa focada nas situações reais, seja do cotidiano da sala de aula ou nos diferentes espaços educativos, visando à condição de protagonismo de seu processo de formação e transformação profissional.

O ProfEPT caracteriza-se por ser interdisciplinar, os professores e estudantes pertencem a diversas áreas da CAPES, conforme Souza apresentou, em 2019, após dois anos de início das atividades deste mestrado. Para o pesquisador, em resposta a um formulário enviado para estudantes de todas as IAs, foi constatada a predominância de acadêmicos com formação inicial na área de Ciências Humanas (47,5%) e Ciências Sociais Aplicadas (18,9%). Os 33,6% restantes eram provenientes das Ciências da Linguagem, das Ciências Naturais e Exatas e das Engenharias. Segundo ainda esse autor, os dados fornecidos pela Coordenação Nacional do ProfEPT demonstravam uma quantidade elevada de professores mestres e doutores em Educação, seguida pela Engenharia e pelas Ciências Agrárias. Percebeu-se do mesmo modo, uma diversidade de formações: Linguística, Química, Ciências da Computação, História, Filosofia, Ciências Biológicas, dentre outras áreas de conhecimento (Souza, 2019).

O pesquisador considerou a diversidade de áreas de formação dos professores e estudantes do ProfEPT como um aspecto positivo “[...] pois possibilita o agrupamento de professores e alunos (bacharéis, tecnólogos e licenciados), na criação de projetos de ensino, pesquisa e de extensão de caráter interdisciplinar [...]” (Souza, 2019, p. 225). Todavia, o autor apresenta uma ponderação:

[...], se até aqui apontamos os aspectos positivos que o ProfEPT tem trazido e outros que se projetam para o futuro, não podemos cair em um otimismo simplista: os avanços que esse Programa trouxe e que promete são proporcionais às dificuldades a serem superadas. Destacamos três delas: a interdisciplinaridade, como pré-requisito para a formação integrada na educação básica, a elaboração de produtos educacionais que satisfaçam os objetivos expressos no APCN e no Anexo ao Regulamento do ProfEPT (2018), e o compromisso com a formação continuada de docentes para a EPT (Souza, 2019, p. 226).

¹⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2024.

Realizada a apresentação do ProfEPT, são apresentados os caminhos metodológicos do estudo, que permitirão evidenciar alguns dos sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico realizado no Programa.

4 Procedimentos teórico-metodológicos

Este estudo pautou-se na Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS), fundamento teórico-metodológico desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa¹¹ do qual fazem parte os autores. A AMS tem por finalidade interpretar, dialeticamente, os fenômenos sociais e políticos, organizados em consonância com as “chamadas leis da economia e da sociedade” (Löwy, 1988, p. 15). Para tanto, compreende um estudo “[...] de linguagem, realizado com base em organização, reorganização, comparação, cotejamento e sistematização dos discursos” (Ferreira; Braido; De Toni, 2020, p. 04). Concebem-se discursos como:

[...] enunciados organizados e expressos pelos sujeitos, mediante uma intencionalidade, um objetivo em relação aos interlocutor(es), preestabelecido e teleologicamente elaborado, porque antecipam reações, compreensões, interações a serem alcançadas por meio da organização expressiva da linguagem. Discursivar, primeiramente, é repartir-se no social, indo ao encontro do outro, seja para compartilhar, seja para contrariar. Essa dimensão do discurso é que o consubstancia como produção social. Pelo discurso, os sujeitos narram, descrevem, planejam, projetam, avaliam, reconstroem e registram seu trabalho (Ferreira, 2020, P. 4).

Além disso, entende-se que os discursos se configuram em “[...] materialidade possível de ser analisada em suas contradições, movimentos, sentidos, indicando por meio destes, suas características, que podem ser sintetizadas sob a forma de categorias” (Ferreira; Cezar; Machado, 2020, on-line). Logo, buscou-se ler, nos discursos, as variações e os movimentos, de modo a evidenciar os sentidos ali trajados, para a *posteriori*, conhecer e/ou tentar representar as determinações que constituem as categorias, neste caso, o trabalho pedagógico na Pós-graduação, especificamente no ProfEPT, a partir dos aspectos relacionados à vida, à educação e ao trabalho.

Assim, aplicou-se um questionário com nove (09) perguntas abertas e fechadas, sendo sete (07) objetivas e duas (02) dissertativas versando abordar reflexivamente sobre o perfil formativo – inicial e continuado dos professores –, o tempo de trabalho na EPT e no ProfEPT e a descrição de trabalho pedagógico – categoria basilar. O link para acesso ao formulário do questionário foi enviado via grupo de aplicativo do *Whatsapp* para os 23 professores

¹¹ Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Educacionais.

responsáveis pela Unidade Curricular de Formação de Professores para EPT.¹² Deste total, 12 interlocutores retornaram o questionário preenchido. Na sequência, como recurso, aplicou-se: seleção; disposição dos itens elencados em tabelas¹³ organizativas, elaboradas para esse fim; leitura e análise do material (Ferreira, 2022).

Os dados, contendo as marcas ideológicas e de linguagem foram analisados, interpretados, cotejados e comparados a outros sentidos para produzir as sínteses que são o “[...] agrupamento dos sentidos em suas semelhanças, com o intuito de ir recompondo o texto, agora significado” (Ferreira; Zimmermann; Calheiros, 2020, p. 150). A realização das sínteses também foi ancorada em leitura perscrutadora e no estudo de obras que consideram o trabalho como categoria para explicar a constituição do social. Essa etapa analítica e essencialmente dialética visou a “reapropriação do real” (Wachowicz, 2001, p. 176), o que exige a atenção dos pesquisadores. Para os investigadores, conhecer os sentidos em seus movimentos instiga o entendimento ativo do mundo – como se transformou ou transformará e pode ou poderá ser (Ferreira, 2022).

A seguir, apresenta-se o compósito teórico e crítico das sistematizações da análise dos dados, quanto à categoria “trabalho pedagógico” na Pós-graduação em EPT, visualizando sentidos de reestruturação. Assume-se a conceituação de “categoria”, a partir de Wachowicz (2001), que estabelece as “categorias de conteúdo”, produzidas pelos investigadores desde a problematização e as “categorias metodológicas”:

[...] constituem a teoria que vai informar a maneira pela qual o pesquisador trabalha o seu objeto. Se ele contextualiza seu objeto, então estará respeitando a categoria metodológica de historicidade. E se ele optar pelo estudo de seu objeto na relação que se estabelece em seu pensamento, entre os aspectos pelos quais tomou esse objeto, e verificar que as relações assim estudadas se apresentam numa relação de tensão, então terá chegado à dialética, que é uma concepção que tem nessas categorias metodológicas as suas leis principais: a contradição, a totalidade, a historicidade (Wachowicz, 2001, p. 5).

A descrição, o entendimento do estágio em que se encontram os sujeitos da pesquisa e a exposição dos sentidos genéricos e possíveis – dadas as características deste texto –, provenientes dos discursos e relacionados à totalidade, à pertença social dos interlocutores, à sua realidade, no trabalho, e a partir dele, comporão também os sentidos aqui analisados. Nesses

¹² Escolheu esse critério, porque durante o Seminário de Alinhamento do Programa, os pesquisadores tiveram acesso a este Grupo de Professores.

¹³ Reforça-se que “As tabelas não costumam ser apresentadas nas sistematizações, mas foram primordiais para organizar, e, em consequência, analisar os dados que estão na base dos argumentos, configurando-se em modos de pensamento, análise, estudo e argumentação” (Ferreira, 2022, p. 07).

termos, os interlocutores serão denominados pelas siglas P1, P2, P3, consecutivamente, para garantir seu anonimato. Ainda, descreve-se o perfil formativo e os aspectos gerais do trabalho pedagógico deles no ProfEPT a partir de percentuais.

5 Análise e Discussão dos dados

Consideradas as conceituações teóricas de trabalho pedagógico, as particularidades e também os delineamentos da Pós-graduação *stricto sensu* vinculada à modalidade de ensino da EPT, como é o caso do ProfEPT, parte-se para a análise dos sentidos atribuídos ao Trabalho Pedagógico neste Programa. Acredita-se que, por ser um Programa jovem e, em rede, possui sentidos, contextos e historicidade que se singularizam em relação à maior parte dos modelos *stricto sensu* nacionais. Ressalta-se que já há alguns estudos sendo realizados sobre o trabalho pedagógico no ProfEPT (Ferreira; Castaman, 2022), mas, neste, especificamente, buscou-se compreender os movimentos de sentidos dentre “[...] a totalidade e o específico, entre causas e consequências, os contraditórios, as recorrências, destacando as evidências orientadoras de argumentos e defesas, além de sistematizações relativas à problematização originária [...]” (Ferreira, 2022, p. 07).

Conforme mencionado anteriormente, a pesquisa foi realizada com os professores que trabalham na unidade curricular de Formação de Professores para EPT, que tem por objetivo analisar a produção de saberes pedagógicos acerca da formação de professores na EPT, com a finalidade de compreender a sua condição de profissionais da educação desta modalidade de ensino. Para este estudo, obteve-se o retorno da entrevista de 12 professores que trabalham no referido componente curricular, pertencentes às IES da região Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sudeste e Sul. Ou seja, contemplou praticamente todo o território nacional capilarizado pelo ProfEPT. Conforme exposto, analisou-se os dados produzidos, com base na AMS.

Observou-se que, quanto à graduação, os professores qualificam-se por serem egressos de cursos predominantemente da área do conhecimento das Ciências Humanas. Esta área determina-se pelo:

[...] estudo do comportamento humano passando pela interação em contextos sociais, culturais, ambientais, econômicos e políticos, aos desenvolvimentos da linguagem, artes e arquitetura. Estas pesquisas têm na dinâmica humana sua centralidade, com focos históricos ou contemporâneos, de contextos pessoais a globais, e consideram o nosso preparo para os desafios do futuro (Brasil, 2022).

Ainda, constatam-se oriundos das áreas das Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Exatas e da Terra e Linguística, Letras e Artes, como visto também em Souza (2019). Em termos de Pós-graduação *stricto sensu*, a maioria (67%) também realizou cursos na grande área de Ciências Humanas¹⁴. Freitas, em entrevista (Ribeiro; Suhr; Batista, 2019, p. 6-7) expõe considerações sobre a formação dos professores que trabalham no Programa:

O reconhecimento da EPT como um espaço de múltiplas formações e de integrações necessárias entre elas faz com que nesse mestrado seja necessário um corpo docente multidisciplinar, o que pode possibilitar uma melhor compreensão da complexidade que contempla o campo trabalho e educação e a construção de propostas educacionais que façam diferença, de forma positiva, nos diversos espaços das instituições envolvidas, buscando trabalhar na perspectiva da integração curricular, tão desejável nos cotidianos escolares profissionalizantes. Dessa maneira, justifica-se a necessidade do quadro docente do ProfEPT ser constituído por profissionais que possuem sólida formação e pesquisas nas áreas de Educação e Ensino, mas também de profissionais que compreendam as diversas áreas técnicas, a fim de se estabelecerem diálogos e propostas práticas para o ensino e para a gestão educacional.

Apesar de, supostamente, grande parte dos cursos de Licenciatura e dos *Stricto Sensu* no Brasil hoje não possuírem disciplinas voltadas para a EPT, nove (09) respondentes afirmam que em sua formação inicial ou continuada, tiveram algum conteúdo ou discussão sobre a referida modalidade de ensino. Com relação ao tempo de experiência na EPT, 8% entre um (01) e cinco (05) anos, 67% dos interlocutores possuem entre 11 e 15 anos e 25% mais de 15 anos. Conseqüentemente, a maioria dos professores acompanhou a implantação da RFEPC (Brasil, 2008), bem como do Programa, conforme verifica-se nos dados de tempo de trabalho como professores no ProfEPT: 75% estão há mais de 36 meses (desde que iniciou o Programa); 12,25% entre 25 e 36 meses e 12,25% de 0 a 12 meses.

Os professores, de modo geral, evidenciam características de seu trabalho pedagógico, denotando esvaziamento e falta de concretude quanto à conceituação, em vez de descrever uma concepção e um entendimento do que produzem:

O trabalho pedagógico é bem desenvolvido com o mínimo de burocracia e célere nas resoluções (P6).

Gosto muito. Particpei de todos os alinhamentos conceituais e acredito que eles são fundamentais para mantermos certa unidade durante a oferta da disciplina (P7).

A unidade curricular é fundamental no curso, a meu ver, possui uma ementa/bibliografia que atende muito bem aos propósitos da disciplina. Trabalhei com essa unidade curricular apenas em um período (2019). Não me senti à vontade para desenvolver a metodologia que entendo caminha para o aprendizado do aluno, pois não era permitido encontro síncronos, precisava dosar muito a quantidade de texto/material de leitura e reflexão dos alunos/e ou atividades, pois eles faziam ao mesmo tempo três disciplinas e estavam organizando material para qualificação, então

¹⁴ A Área de Ciências Humanas reúne os cursos de Antropologia/Arqueologia, Ciência Política e Relações Internacionais, Educação, Filosofia/Teologia, Geografia, História e Sociologia.

por mais que tivessem interesse na disciplina, não tinham tempo disponível para focar nos estudos/atividades propostas (P11).

Não se pode afirmar apenas por estes excertos que se trata de um trabalho alienado¹⁵, de despertencimento social e de desenraizamento no tocante à natureza, mas ao “[...] conjurar uma amnésia conceitual e teórica” (Mercure; Spurk, 2005, p. 11) e ao não denotar sua produção, acabam por tangenciar também as demandas próprias de um trabalho voltado à modalidade específica em que se insere a Pós-graduação estudada. Essas características impregnam o trabalho pedagógico dos professores de determinadas potencialidades atinentes à EPT, quais sejam:

- a) a primazia de trabalho como categoria organizativa da vida humana;
- b) a compreensão dos sujeitos e de suas subjetividades;
- c) a compreensão de como os sujeitos produzem conhecimento;
- d) a centralidade dos processos educativos.

Constata-se ainda que como as questões foram dirigidas aos professores selecionados em função da unidade curricular como critério, estes referiram-se ao trabalho pedagógico restringindo-se a esta seção sem relacionar ao curso: “Quando ministrei a disciplina Formação de professores na EPT, busquei desenvolver o trabalho pedagógico nesta unidade curricular de acordo com o que foi acordado no Seminário de Alinhamento Conceitual em Goiânia” (P3); “Gosto muito. Participei de todos os alinhamentos conceituais e acredito que eles são fundamentais para mantermos certa unidade durante a oferta da disciplina” (P7). Ressalta-se que, nos Seminários de Alinhamento do Programa¹⁶, os professores se encontram para planejamento coletivo, porém a organização do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) é realizada individualmente ou pelos pares de professores das IA. O acesso à Plataforma Moodle¹⁷ é disponibilizado pelo IFES e o trabalho pedagógico é realizado à distância, devido ao fato de parte das unidades curriculares do Programa serem ofertadas nessa

¹⁵ “No sentido em que lhe é dado por Marx, [*alienação* é a] ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e - além de, através de, [1], [2] e [3] - também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente)” (BOTTOMORE, 2001, p. 5).

¹⁶ Para possibilitar o conhecimento do embasamento teórico e metodológico do ProfEPT ofertou-se 6 (seis) Seminários de Alinhamento Conceitual em âmbito nacional aos professores credenciados. Nestes eventos, discutiu-se com o auxílio de especialistas sobre a estrutura, a organização e o funcionamento do ProfEPT, bem como no tocante os temas relacionados à área do ensino.

¹⁷ Disponível em: <https://ava.cefor.ifes.edu.br/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

modalidade. Assim, a ementa e as bibliografias – básica e complementar – são a base para a programação mútua, mas a dinâmica do AVEA – especialmente, produção dos vídeos, seleção dos textos e vídeos e elaboração das atividades – fica a critério do(s) professor(es) responsável(is) pelas IA.

Outrossim, a análise das respostas evidenciou que há os que argumentam a partir de si e os que optam por expor partindo do geral:

Desde o início de meu credenciamento no Programa eu me interessei pela disciplina, mesmo porque meu doutorado também teve um viés de formação tanto de professores quanto sobre a educação profissional. E considero os temas desenvolvidos e a base teórica muito consistente e esclarecedora sobre a EPT. Aprendi muito na 1ª. vez que ministrei a disciplina, especialmente sobre a história de formação dos professores da EPT (P12).

Tudo o que realizo no programa com o intuito da produção do conhecimento é pedagógico (P08).

Observa-se nessa estratégia também uma maneira de se apegar à estrutura. Enquanto se fala individualmente, pode-se responder pelo que se afirma, assumindo a responsabilidade. Ao representar o coletivo, há necessidade de ir além de si. E isso compromete.

Outro elemento que se destaca é que, apesar de os interlocutores da pesquisa trabalharem como responsáveis na unidade curricular de Formação de Professores na EPT, praticamente desde o início do Programa, ainda possuem dificuldade de relatar e/ou narrar vivências de trabalho. Verifica-se que 33,33% trabalham há mais de 36 meses, 25% de 25 a 36 meses, 17% de 13 a 24 meses, 8% de 1 a 12 meses e 17% ainda não trabalharam na disciplina. Nesses termos, solicitou-se que relatassem alguma experiência realizada em seu trabalho pedagógico na unidade curricular de Formação de Professores na EPT, no ProfEPT.

Sabe-se que a narrativa é um modo de descrever as relações intra e interpessoais vividas pelo autor. Além disso, demonstra o conhecimento de si e as reflexões adensadas sobre os comportamentos empregados. Para Oliveira (2011, p. 290), a narrativa visa a possibilitar a reflexão pedagógica, de modo que seus autores compreendam as “[...] causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão”. Porém, verifica-se nos relatos uma falta de profundidade e detalhamento do fato narrado ou da tentativa de uma narração. Identifica-se nos excertos relativos a este questionamento, respostas com autoavaliações/proposições/avaliações gerais da unidade curricular e não um relato em si.

Procuo ofertar uma disciplina leve, em que os alunos consigam fazer as leituras, participar das discussões nos fóruns, compatível com uma disciplina de 30 horas na

EAD. Não agendo momentos síncronos, pois é muito difícil conseguir um horário que todos possam participar. Trabalho atividades simples que os alunos precisam fazer as leituras, refletir para responder (P05).

As trocas de experiências com os estudantes foram muito significativas. Contudo, em se tratando de uma atividade específica: solicitamos um ensaio como atividade final. Após o término da disciplina transformamos estes ensaios, com as contribuições dos estudantes em artigos científicos e enviamos para periódicos. Temos mais de 10 artigos publicados, o que serve de apoio nas interlocuções realizadas na disciplina (P9).

Tenho proposto, além de fóruns e mapas mentais, experiências ligadas a resenhas de artigos e de manuscritos diversos, de modo que os/as estudantes posicionem-se em relação ao objeto de estudo que estão investigando (P10).

Considerei interessante a proposta de desenvolver propostas de trabalho que envolvem entrevistas com professores da rede sobre a formação em EPT. As discussões nos Fóruns em ambas as turmas que trabalhei revelaram que ainda temos uma longa caminhada para promover formações em EPT para os docentes e técnicos administrativos da Rede federal (P12).

As narrativas dos professores por seus registros e adensamentos indicam um sentido de trabalho pedagógico bastante vinculado a uma proposição/atividade com relevância profissional, sem necessariamente uma compreensão teórica/conceitual do cotidiano. Atentam a um trabalho pedagógico que ganhe visibilidade, já que pode potencializar a produção do conhecimento e, ser uma ação que impacta na vida do estudante, como se vislumbra no trecho a seguir:

As trocas de experiências com os estudantes foram muito significativas. Contudo, em se tratando de uma atividade específica: solicitamos um ensaio como atividade final. Após o término da disciplina transformamos estes ensaios, com as contribuições dos estudantes em artigos científicos e enviamos para periódicos. Temos mais de 10 artigos publicados, o que serve de apoio nas interlocuções realizadas na disciplina (P08).

Dessa maneira, a análise dos discursos evidenciou uma preocupação dos professores do ProfEPT com seu trabalho pedagógico, olhado a partir de seus discursos na relação dialética estruturação/reestruturação. Por um lado, intencionam realizá-lo coadunando-se o melhor possível ao que lhes é demandado institucionalmente. Por outro, sentem-se pressionados por essa exigência, alterando o que produzem para evadir-se do intenso produtivismo que, muitas vezes, desvia sua energia do efetivo trabalho pedagógico em aula, para concentrá-los na elaboração de produtos que devem ser publicizados.

Então, o trabalho pedagógico é um trabalho que envolve inúmeras especificidades e, “[...] nem sempre terá como sentido a superação da realidade social alienante” (Brenner; Ferreira, 2021, p. 10). Implica em produzir e também em reproduzir, às vezes, na esteira da lógica neoliberal aplicada à educação, enfatizando mais os aspectos disciplinares, as competências e habilidades, outros a produção do conhecimento, outros ainda, a concomitância

dessas ações, contudo não deixa de ser trabalho pedagógico na relação dialética estruturação/reestruturação.

6 Considerações Finais

Este estudo teve por finalidade analisar como professores do ProfEPT, em seus discursos, elaborados mediante entrevistas, descrever e caracterizar o trabalho pedagógico realizado nesse nível de ensino e observar movimentos de sentidos quanto à (re)estruturação. Desta forma, observou-se, de modo geral, que os discursos dos professores, interlocutores da pesquisa, caracterizam-se pela coesão e pela dissensão. Coesão por haver um sentido organizativo que perpassa os discursos, como uma marca que universaliza as propriedades do trabalho pedagógico e dos professores: todos se dedicam ao Programa, visando a realizar seu Projeto Pedagógico da melhor forma possível. Nesse sentido, ainda que não planejem sempre juntos, há uma intencionalidade que favorece a convergência, mantendo-os coesos em torno do trabalho pedagógico. Essa evidência diz respeito a uma determinada “estrutura”, como se fosse um fator que mantenha a relação entre os sujeitos, por meio de um acordo, não explícito, mas que existe. Consuetudinariamente, os professores mantêm a convergência e tudo acontece como o previsto, garantindo haver o planejamento e a convergência em torno do Projeto Pedagógico.

Todavia, em alguns itens, se manifesta a dissensão, indicada nos elementos aos quais os professores se contrapõem. Normalmente, são relacionados a fatores externos ao trabalho pedagógico: a infraestrutura, as condições de trabalho, as políticas educacionais, etc. Nesses momentos, a estrutura balança. Há necessidade de ou mantê-la, impondo-a, ou revê-la. A conservação é confortável, pois garante uma continuidade do conhecido. A revisão exige mudança, o que implica rever a estrutura e pode gerar um desconforto. É quando os aspectos relacionados ao social, aos conceitos orientadores e às crenças entram em choque. Portanto, é propício para refletir sobre a reestruturação imposta pelo atual estágio capitalista. Nesses termos, há uma estrutura que organiza os sujeitos, mantida para conforto e há uma reestruturação social imanente que lhes impõem alterações no modo de trabalhar. Estas duas perspectivas estão em convergência e somente entram em conflito quando aquela é questionada, revelando também um panorama desta e levando os sujeitos a se incomodarem com o que vivem, talvez gerando resistência e luta contrária, se organizados coletivamente.

O ProfEPT é uma realidade em meio a Pós-graduação, porém, analisado pode ser visto como um índice do conjunto de vivências nesse nível de ensino. Os discursos indicaram que os

professores, a partir de sua experiência como estudantes e de seu trabalho na graduação, orientados pelos documentos e pela IES, realizam seu trabalho pedagógico, objetivando atender ao que lhe é solicitado: produção do conhecimento, produção científica e publicização. Entretanto, ainda que esses elementos sejam integrantes da tríade pesquisa, ensino e extensão, pela intensidade com que são demandados, acabam por gerar uma desestruturação do trabalho e dos trabalhadores, em meio a uma sociedade capitalista que projeta nestes também seus princípios de agilidade, maior produtividade e aumento do capital. Os professores subvertem o tempo, na tentativa de, com seu trabalho pedagógico, encontrarem alternativas para atender a tantas solicitações que invadem seu espaço e tempo tornando a aula um campo de disputas e exigências. Nesse processo, procuram se entender como trabalhadores e seus discursos são evidências desses sentidos, entre trabalhar, produzir, respeitando o que se apresenta estruturado, mas tentando compreender o que se aclara cotidianamente como reestruturas a serem enfrentadas.

Em suma, as contribuições decorrentes deste estudo servem de aporte para compreender alguns dos sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico pelos professores do ProfEPT. Reforça-se ainda a necessidade de possibilitar o diálogo dos dados desta pesquisa com outras ponderações realizadas ou a serem realizadas, a fim de entender e reconhecer a complexidade existente no trabalho pedagógico na Pós-graduação e na atribuição dos sentidos nos discursos sobre ele.

Referências

AMARAL, M. G. B. A pós-graduação e os sentidos da pesquisa em tempos de produtivismo acadêmico. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE - REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED*, 24., 2018, Paraíba. **Anais eletrônicos** [...]. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 2018. Disponível em http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4326-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

BIANCHETTI, L. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Editorial, v. 30, p. 3-6, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300001>. Acesso em: 29 jan. 2022.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. “Reféns da Produtividade” sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 30., 2007, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503”Int.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 63.343, de 1º de outubro de 1968**. Dispõe sobre a instituição de Centros Regionais de Pós-graduação. 1968. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63343-1-outubro-1968-404704-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 mar. 2022

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). **Regulamento geral do programa de mestrado profissional em educação profissional e tecnológica em rede nacional**. 2018. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept>. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Norte (IFRN). **Edital 01/2013 - PPGED/IFRN - Mestrado em Educação Profissional**. 2013. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/editais/editais-2013/edital-01-2013-ppged-ifrn>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas**. 2022. Disponível em: https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/ciencia/SEPED/ciencias_humanas/O_que_e_as_C_GHS/O_que_e_as_C_GHS.html. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a atuação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Sistema Nacional de Pós-graduação**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNP 2022**. 2021. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2022.html>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRENNER, C. E. B.; FERREIRA, L. S. Trabalho e educação e a espécie cidade do trabalho pedagógico: primeiras aproximações. **Revista de Educação, Ciência e Cultura - RECC**, Canoas, v. 26 n. 2, 01-14, junho, 2021.

BRITO, W. A. de *et al.* **Autoavaliação ProfEPT**: relatório de técnico 2017-2020. Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Núcleo de Autoavaliação e Planejamento Estratégico do ProfEPT (NAPE). Vitória: IFES/PROFEPT/NAPE, 2021.

CUNHA, M. I. da. (org.). **Trajatória e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marins, 2010.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**: 40 anos da Pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro, n. 30, p.7-20, set./ dez., 2005.

CURY, C. R. J. A pós-graduação no Brasil: itinerários e desafios. **Movimento-Revista De educação**, v. 7, n. 14, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/42346>. Acesso em: 04 abr. 2022.

FERREIRA, L. S. **Trabalho pedagógico na escola**: sujeitos, conhecimento e tempos. Curitiba: Editora CRV, 2017.

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico na escola: do que se fala?. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, 594 p. 591-608, abr./jun., 2018.

FERREIRA, L. S. Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidades. **Revista Brasileira de Educação**. v. 25, e250006, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5RT6P594sk7ccDp6NKYX6qK/?lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2021.

FERREIRA, L. S. Análise dos movimentos de sentidos sobre trabalho pedagógico na pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27. e270014, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BsgBNVhFqdv6ZDmNGyNjQby/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2022.

FERREIRA, L. S; BRAIDO, L. da S.; DE TONI, D. L. P. Pedagogia nas produções acadêmicas da pós-graduação em educação no RS: análise dos movimentos de sentidos. **Revista Cocar**, Edição Especial, n. 8, p. 146- 164, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3052>. Acesso em: 02 ago. 2021.

FERREIRA, L. S; CASTAMAN, A. S. Pedagogical work in the master's degree of professional and technological education in the national network. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, n. 55. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6830>. Acesso em: 19 abr. 2022.

FERREIRA, L. S; CEZAR, T. T.; MACHADO, C. T. Grupo de interlocução na pesquisa em educação: produção, análise e sistematização de dados. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20190025, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0025>. Acesso em: 30 mar. 2022.

FERREIRA, L. S; ZIMMERMANN, A. P. C.; CALHEIROS, V. C. Trabalho pedagógico, trabalho dos professores e trabalho docente: movimentos de sentidos nas abordagens sobre

educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26045, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/99565/57215>. Acesso em: 01 maio 2021.

FRANCO, F. S. C.; PEREIRA, J. L. de A. R. A evolução da pós-graduação na Rede Federal. *In*: SOUZA, R. R. de (org.). **Pesquisa, pós-graduação e inovação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Goiânia: IFG, 2017. p. 103-128.

FREITAS, R. C. de O.; SOUZA, R. R. de. Mestrado em educação profissional e tecnológica: uma construção em rede. *In*: SOUZA, R. R. de (org.). **Pesquisa, pós-graduação e inovação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Goiânia: IFG, 2017. p. 157-178.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 77-96.

LEHER, R.; LOPES, A. Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação. *In*: MANCEBO, D.; SILVA JR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. (orgs.). **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008.

LÖWY, M. **Ideologias e ciências sociais: elementos para uma análise marxista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

MAUÉS, O. C. A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalhos/GT11-2988—Int.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

MAUÉS, O. C; MOTA JUNIOR, W. P. da. A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira. **Linhas Críticas**, v. 17, n.33, p. 385-402, 2011.

MERCURE, D.; SPURK, J. **O trabalho na história do pensamento ocidental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Campinas: Boitempo, 2005.

NORONHA, M. M. B. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais**. 2001. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2001.

OLIVEIRA, D. A. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez., 2004

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **R. Educ. Públ**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011.

PASQUALLI, R.; VIEIRA, J.; CASTAMAN, A. S. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec**, Manaus, v. 04, n. 07, p.106-120, jun. 2018.

PASQUALLI, R. *et al.* Os desafios da docência no ProfEPT. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 30, maio/ago., 2019. Disponível em:
<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/24291/pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

RIBEIRO, E. A. W.; SUHR, I. R. F.; BATISTA, B. N. Desafios da pós-graduação em educação profissional e tecnológica: entrevista com Rony Cláudio De Oliveira Freitas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 24, maio/ago., 2019. Disponível em:
<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6823>. Acesso em: 30 jan. 2022.

SANTOS, C. M. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/pXxfJjdHPRrpRbZvCHKLfsp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2022.

SGUISSARDI, V. Produtivismo acadêmico. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2010.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; FERREIRA, L. R.; KATO, F. B. G. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, abr./jun., 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zLZZ3dk5Ft5mPYX5N7vz8mh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2022.

SOUZA, F. das C. S. Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT): conquistas, perspectivas e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 217-234, out./dez., 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v26n4p217-234>.

VIEIRA, J. de A.; CASTAMAN, A. S.; JUNGES JÚNIOR, M. L. Produtivismo acadêmico: representação da universidade como espaço de reprodução social. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 01, p. 253-269, mar., 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/aval/a/LJXc6k8hdgqCYsgY8zrWw3c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2022.

WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, p. 171-181, 2001. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3541>. Acesso em: 30 mar. 2022.