

Os desafios da docência no ProfEPT

Roberta Pasqualli 

Docente do Programa de pós-graduação em Educação Profissional Tecnológica -
Instituição Associada IFSC

Josimar de Aparecido Vieira 

Docente do Programa de pós-graduação em Educação Profissional Tecnológica -
Instituição Associada IFRS

Maria dos Anjos Lopes Viella 

Docente do Programa de pós-graduação em Educação Profissional Tecnológica -
Instituição Associada IFSC

Ana Sara Castaman 

Docente do Programa de pós-graduação em Educação Profissional Tecnológica -
Instituição Associada IFRS

Resumo

Estudos sobre a docência em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em rede ainda são escassos no Brasil. Sendo assim, este artigo busca contribuir com este debate, dialogando com as perspectivas de docentes do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) de três instituições associadas do Sul do país. Foi desenvolvido por meio de revisão bibliográfica, investigação empírica e análise documental e apresenta, sem querer esgotar as discussões, quatro desafios considerados fundamentais para a docência no ProfEPT: (a) o desafio de ser grupo, (b) o desafio do alinhamento conceitual, (c) o desafio da pesquisa aplicada ao ensino da EPT e (d) o desafio da produção intelectual para a avaliação da área Ensino da Capes.

Palavras-chave: Mestrado profissional; Educação profissional; Docência.

Abstract

The challenges of teaching in ProfEPT

Studies on teaching in *Stricto Sensu* postgraduate courses are still scarce in Brazil. Thus, this article seeks to contribute to this discussion, in dialogue with the perspectives of teachers of the Professional Master in Professional and Technological Education in National Network (ProfEPT) of three associated institutions of the south of the country. It was developed through a bibliographical review, empirical research and documentary analysis and presents, without wishing to exhaust the discussions, four challenges considered fundamental to teaching in ProfEPT: (a) the challenge of being a group, (b) the challenge of conceptual alignment, (c) the challenge of applied research and (d) the challenge of intellectual production for an evaluation of the teaching area of Capes.

Keywords: Professional Master's Degree; Professional education; Teaching.

Los desafíos de la docencia en el ProfEPT

Estudios sobre la docencia en cursos de Postgrado Stricto Sensu en red todavía son escasos en Brasil. Por lo tanto, este artículo busca contribuir con este debate, dialogando con las perspectivas de docentes del Máster Profesional en Educación Profesional y Tecnológica en Red Nacional (ProfEPT) de tres instituciones asociadas del sur del país. Se desarrolló por medio de revisión bibliográfica, investigación empírica y análisis documental y presenta, sin querer agotar las discusiones, cuatro desafíos considerados fundamentales para la docencia en el ProfEPT: (a) el desafío de ser grupo, (b) el desafío de la alineación conceptual, (c) el desafío de la investigación aplicada y (d) el desafío de la producción intelectual para una evaluación del área de enseñanza de la Capes .

Palabras clave: Maestría profesional; Educación profesional; Enseñanza.

Aproximações à temática

O final dos anos 1990 celebrou uma nova fase da pós-graduação *stricto sensu* brasileira: o reconhecimento da oferta de cursos de mestrados profissionais. Estudos sobre a docência em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Profissional e Tecnológica ainda são escassos no Brasil. Pode-se destacar iniciativas como as da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), da Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), da Revista Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em Revista do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e da Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas (IFAM).

Com o olhar orientado para a natureza, objetivos e finalidades dos mestrados profissionais, a pós-graduação *stricto sensu* brasileira vem, nos últimos 20 anos, ampliando e redefinindo seu espaço de atuação visando, além da formação do pesquisador (por meio da produção de conhecimento científico), a qualificação de profissionais pautada na relação entre o trabalho e a educação.

Em 2015, a partir da possibilidade da oferta de mestrados profissionais em rede, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica (Conif), com o apoio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), incentivou a proposição do mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Após submissão, avaliação e aprovação pela Coordenação de Aperfeiçoa-

mento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o ProfEPT lançou, em janeiro de 2017, seu primeiro edital para o Exame Nacional de Acesso (BRASIL, 2017b).

Tendo como pressupostos fundamentais a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, o ProfEPT considera como campos teóricos o Trabalho e Educação e o Ensino, reforçando a necessidade de uma educação politécnica e universal. Para Machado (1989), o ensino politécnico, ao mesmo tempo em que atua diretamente sobre os indivíduos, contribui para o desenvolvimento de condições objetivas de transformação da sociedade.

O ProfEPT nasceu com proporções grandiosas e, em menos de dois anos de existência, é composto por 40 instituições associadas (IA) localizadas nos 26 estados da federação e no Distrito Federal. Possui aproximadamente 472 docentes permanentes e em torno de 1.760 estudantes em cursos. Com um índice de procura que ultrapassa a casa dos 30 candidatos por vaga, é o único programa de mestrado (profissional e acadêmico) em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em rede do país. As vagas são distribuídas uniformemente, graças à capilaridade de atuação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e tem seu maior índice de procura na região nordeste (BRASIL, 2017b; 2018).

Então, é na busca pela consolidação enquanto programa de pós-graduação (PPG) *stricto sensu* responsável pela formação qualificada de sujeitos que contribuam para o estabelecimento de um debate teórico-prático acerca da EPT no país que o ProfEPT vem se construindo e são os desafios de ser docente neste PPG que o texto em tela apresenta.

O artigo, desenvolvido por meio de revisão bibliográfica, investigações empíricas e análise documental, não tem objetivo de apresentar uma visão definitiva, nem tampouco generalizada, sobre os desafios da docência no ProfEPT. Contrariamente, a ideia central é contribuir para o estabelecimento de um debate teórico-prático em torno destes desafios, a fim de que se construa referenciais duradouros e coerentes com as demandas docentes na EPT e, principalmente, do ProfEPT.

Desafios fundamentais da docência no ProfEPT

A docência na EPT sempre carregou o imaginário de que, para ser um bom professor, bastava apenas conhecer, na prática, o funcionamento da sua área de atuação específica no mercado de trabalho. Oliveira (2010) destaca que o professor da EPT não

é considerado um profissional da educação, ele é apenas um profissional de uma área específica que também leciona. A mesma autora apresenta, também, um dos grandes obstáculos ao reconhecimento da docência como profissão, já que:

as áreas técnicas não contam com um corpo de estudos razoavelmente denso que, tendo por objetivos a pesquisa da prática pedagógica dos seus professores e da prática profissional, no mercado de trabalho, auxilie o entendimento epistemológico do ensino nessas áreas e a pedagogização do saber a elas correspondente (2010, p. 470).

Então, no desafio de refletir sobre a construção da docência para a EPT, a partir de seus múltiplos condicionantes (as diferentes áreas de formação, a inserção na carreira do magistério da educação básica, profissional e tecnológica, os desafios frente a diversidade dos estudantes que buscam a educação profissional, entre outros desafios) coloca-se a urgência de refletir sobre os mesmos, haja vista que cresce no país a discussão de que para o “exercício da docência na educação profissional o foco é na competência científica, desprovida da dimensão didático pedagógica” (TEIXEIRA, 2009, p. 29).

Desafio de ser grupo

Como destacado anteriormente, o ProfEPT está presente em todos os estados da federação e no Distrito Federal, sendo oferecido pela RFEPCT, por meio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pelo Colégio Pedro II e pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet Minas) como IA. Como exemplo desta configuração, nos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, encontram-se cinco IA, localizadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). Em cada uma dessas IA há, atualmente, um polo constituído por 12 docentes permanentes. Entretanto, no encaminhamento do projeto à Capes, cada IA apresentou o nome de cinco professores, que foram escolhidos de acordo com a aderência de suas produções intelectuais à área de ensino da Capes. Após a aprovação do ProfEPT, foi publicado edital de credenciamento de novos docentes que deveriam ter uma produção estratificada em qualquer área do conhecimento (entre demais critérios).

Sendo assim, por se tratar de um programa interdisciplinar, na constituição das IA do ProfEPT, credenciaram docentes com formação em diferentes áreas do conhecimento. Por um lado, esta diversidade pareceu potencializar um projeto centrado na EPT, que se trata de uma modalidade de ensino em que se desenvolve processos formativos em distintas áreas, marcados por consideráveis desafios nas práticas educativas e na organização e memória dos processos educativos, que são as linhas que constituem o ProfEPT. Por outro lado, esta discrepância está exigindo dos docentes flexibilidade em suas áreas e na concentração das pesquisas realizadas, ou seja, cada docente está revendo seus projetos de pesquisas, os quais são geradores da produção intelectual.

Aliado a isso, o projeto do referido programa está fundamentado nos princípios do materialismo histórico dialético que:

pone su atención en las situaciones concretas que surgen de la práctica para analizarlas, hacer deducciones, confrontarlas con otras experiencias, conceptualizarlas, emitir juicios críticos, etc., para así orientar eficazmente las acciones de clase sobre estas mismas situaciones. En definitiva, la metodología dialéctica, al hacernos ejercitar un proceso sistemático, teórico-práctico de conocimiento de las realidades concretas, nos debe llevar a pensar dialécticamente para poder así enfrentar nuevas Y distintas situaciones que la propia práctica nos irá exigiendo conocer y transformar (JARA, 1988, p. 104).

Ainda é preciso destacar nesses pressupostos a forma como ocorre o ingresso dos estudantes no ProfEPT. Do total de vagas existentes em cada IA, 50% são destinadas para ingresso de servidores das instituições de ensino da RFEPCT e, a outra metade das vagas são destinadas ao acesso universal. Independentemente da distribuição das vagas, o ingresso é realizado por meio do Exame Nacional de Acesso (ENA) que se traduz numa prova com questões objetivas e uma questão dissertativa. Por meio do ENA constatou-se, nas turmas que ingressaram no ProfEPT, uma diversidade na formação acadêmica dos candidatos aprovados.

Então, tem-se no referido programa, grupos de docentes atuando com formação diversa e estudantes também com formação diversa sem, no entanto, haver relação nas diversidades constatadas, ou seja, é possível ter docentes com determinada formação que não se aproxima das formações dos estudantes, assim como estudantes formados em áreas em que não há docentes formados.

Essas são apenas algumas constatações iniciais que precisam ser enfrentadas como desafios e para isso é necessário encará-las enquanto grupo. No dicionário Houaiss (2001, p. 1487), grupo é:

1. Conjunto de pessoas ou coisas dispostas proximamente e formando um todo [...] 1.1 reunião de várias pessoas [...] 2. conjunto de pessoas ou coisas que têm características, traços, objetivos, interesses comum [...] g. de referência soc. grupo do qual um indivíduo, com ele identificado, infere normas, valores, atitudes, categorias e objetivos sociais a seguir. g. social soc. conjunto de pessoas associadas por processos de interação, a partir de interesses, culturas, crenças comuns e/ ou por conviverem proximamente.

Considerando esta definição de grupo e as diversidades encontradas até o momento no ProEPT, resta saber como proceder para continuar no desenvolvimento deste projeto. Enfrentar esses desafios remete a noção de trabalho coletivo. Para Fusari (1993), o trabalho coletivo acontece quando duas ou mais pessoas reúnem-se entre si e têm, pelo menos, um objetivo em comum. Ainda para este autor, a realização de um trabalho coletivo não supõe apenas a existência de profissionais que atuem lado a lado numa mesma instituição de ensino, mas exigem docentes que tenham princípios e objetivos em comum.

Sendo assim, os envolvidos nesse processo precisam possuir determinadas qualidades para a realização do trabalho, como a responsabilidade, o comprometimento, a cooperação e o senso crítico, a partir de encontros devidamente estruturados e planejados. Para que isso possa ocorrer, os sujeitos envolvidos precisam lançar mão de compartilhamentos de ideias para que as ações consigam ser elaboradas e alcançadas num tempo estimado.

O grande desafio, a ser encarado, consiste em aprender a trabalhar com a diversidade, buscando uma formação mais completa e menos individualista/especializada. Dessa forma, o trabalho coletivo torna-se um desafio aos docentes que precisam articular seus saberes aos saberes dos demais colegas de profissão para avançar na construção de um projeto que apresenta princípios teórico-metodológicos demarcados.

Partindo dessa mesma premissa, Demo (1996) preceitua que o trabalho em grupo seria uma possibilidade para superar a especialização de conhecimentos de pessoas que sabem sobre certas particularidades, mas desconhecem comumente a sociedade complexa, os problemas e desafios que dela emergem. Destarte, afirma também que o trabalho em grupo coloca em movimento o exercício da cidadania coletiva e organizada, auxiliando, assim, a tomada de decisão e ação.

Nesta direção, torna-se necessário estabelecer estratégias grupais, ou seja, para o desenvolvimento do trabalho em grupo é fundamental sua organização, sua preparação cuidadosa, o planejamento compartilhado e mutuamente comprometido

com todos os docentes que, como sujeitos do processo de trabalho coletivo, deverão atuar ativamente. Os objetivos, as normas, as formas de ação, os papéis, as responsabilidades, enfim o processo e os produtos desejados, devem estar explícitos e compactuados. As estratégias grupais constituem-se num desafio a ser reconhecido e enfrentado (ANASTASIOU, ALVES, 2009).

Trabalhar em grupo é diferente de fazer parte de um conjunto de pessoas, sendo fundamental a interação, o compartilhamento, o respeito às singularidades, a habilidade de lidar com o outro em sua totalidade, incluindo suas emoções. Isso exige autonomia e maturidade, algo a ser construído paulatinamente com os docentes envolvidos no programa, uma vez que não vêm com estes atributos levando em conta suas formações acadêmicas. O que caracteriza o grupo não é a junção de sujeitos, mas o desenvolvimento inter e intrapessoal, o estabelecimento de objetivos compartilhados, que se alteram conforme a estratégia proposta, o processo objetivado e seu processamento.

A troca de experiências e a partilha de saberes podem fundar espaço de formação mútua, no qual, ao mesmo tempo em que o docente forma, também se forma. Esse processo de conhecimento profissional partilhado pode conduzir à ressignificação dos conhecimentos e a uma produção pelos próprios docentes de saberes reflexivos e pertinentes ao seu cotidiano escolar. Conforme Esteves (2010), trata-se de compreender que a reflexão individual não se desenvolve sem o crescimento de comunidades críticas, ou seja, para os desdobramentos reflexivos, é indispensável a criação de espaços de trabalho em grupo e de debate, que permitam a articulação entre experiências pessoais e experiências partilhadas.

Finalizando este desafio, é possível destacar que o exercício e desenvolvimento de trabalhos coletivos ou em grupos permite o desenvolvimento da autonomia compartilhada que permite contemplar as necessidades, estabelecer relações dinâmicas entre o discurso teórico e a prática, criar vínculos entre o que é realizado e pensado, instituir um espírito de grupo calcado na cooperação e apoio mútuo, tornando possível falar sem medo, criticar, dar sugestões, exercitar a autocrítica e propor mudanças na direção da construção do projeto instituído.

Desafio do alinhamento conceitual

Um exercício inicial de análise acerca das bases conceituais que orientam o ProfEPT pode ser feito partindo-se das mesas de debates realizadas nos Seminários

Nacionais de Alinhamento Conceitual¹, das referências bibliográficas contempladas nos quatro editais lançados até o momento para o ENA, bem como nas referências das unidades curriculares (UC) do curso, especialmente na UC “Bases Conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica”, que apresentam, claramente, a perspectiva teórica do ProfEPT.

Os Seminários Nacionais de Alinhamento Conceitual apresentam-se como espaços acadêmicos-científicos para o diálogo e o fortalecimento do processo de alinhamento, visando aprofundar os estudos e as discussões sobre as temáticas relacionadas ao Projeto Pedagógico, à matriz curricular, às bibliografias, à gestão, à estrutura e ao funcionamento do PPG, bem como constituem-se como um espaço de diálogos entre as diferentes instituições associadas para possibilitar a troca de experiências relacionadas ao desenvolvimento das atividades do ProfETP.

Os palestrantes convidados para estes eventos são pesquisadores da área da Educação, reconhecidos nacionalmente e que tem contemplado o materialismo histórico-dialético como vertente teórica em suas pesquisas e falas. Entre eles cabe mencionar Lucília Regina de Souza Machado (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG/Centro Universitário UNA/MG), Dante Henrique Moura (IFRN), Marise Ramos (Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz), Domingos Leite Lima Filho (Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR), Acácia Zeneida Kuenzer (Universidade Federal do Paraná – UFPR/ Universidade Feevale – FEEVALE), entre outros.

As temáticas das palestras também caminham nessa direção teórica, como “Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica” colocando em pauta sejam os projetos de sociedade que estão em disputa no Brasil atual, sejam os diferentes papéis atribuídos à educação enquanto um instrumento de conformação e/ou uma ferramenta para a formação de indivíduos autônomos, capazes de compreender e refletir sobre a realidade. Conforme coloca Cury (1987, p. 15) em “Educação e Contradição”, é preciso “um referencial teórico-metodológico que instrumentalize a compreensão dos mecanismos da sociedade e dos interesses sociais que conduzem a própria dinâmica social”. E o autor indaga: “que elementos teóricos são indispensáveis para este conhecimento e essa compreensão? Que ele-

¹ Realizados em São Paulo (SP) 2017-1, Curitiba (PR) 2017-2, Fortaleza (CE) 2018-1 e Goiânia (GO) 2018-2.

mentos teórico-metodológicos são indispensáveis para que em cada situação seja possível o aprofundamento dessa compreensão?”. E, assim, ele trata das categorias metodológicas (contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia) para “refletir sobre aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações” (CURY, 1987, p. 21) tomando a contradição como categoria-chave do real e o real enquanto síntese de múltiplas determinações (MARX, 1977, p. 218 *apud* CURY, 1987, p. 21).

É no diálogo com essas categorias, enquanto intérpretes do real e indicadoras de uma estratégia política que vão girando as reflexões dos Seminários Nacionais de Alinhamento Conceitual. Neles são também contempladas temáticas voltadas para metodologias de ensino para a EPT, práticas docentes e relações com o ProfEPT, práticas avaliativas, critérios de avaliação da área de ensino, pela Capes, reflexões sobre pesquisas/ produtos do ProfEPT e ainda é destinado, nestes seminários, um dia para as reuniões dos docentes que ministram os componentes curriculares obrigatórias do programa, entre outras atividades que permitem a troca e socialização de conhecimentos, experiências e práticas.

Quanto às referências contempladas nos editais do processo seletivo fazem parte as publicações de Ricardo Antunes, refletindo sobre “Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho”, de Frigotto, abordando “A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe”, de Frigotto, Ciavatta e Ramos tratando do “Ensino médio integrado: concepção e contradições”, entre outras. Todo o diálogo com esses autores vai colocando, de uma forma ou de outra, os desafios, tensões e possibilidades da EPT no mundo atual, a tensão entre a formação omnilateral e a formação para o mercado, o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria, a concepção de politecnia, os fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação e tantas outras possibilidades e ângulos sobre as quais a EPT pode ser analisada.

O ementário da UC Bases Conceituais para a EPT deixa bem clara esta fundamentação teórica, conforme segue:

A busca da rearticulação entre trabalho e educação para uma formação humana integral ou omnilateral. As mudanças no mundo do trabalho e as novas exigências formativas dos trabalhadores em uma perspectiva de emancipação dos sujeitos. O trabalho como princípio educativo. Trabalho simples e trabalho complexo. A relação entre o ambiente acadêmico/escolar e o setor produtivo: os desafios de superação do capitalismo dependente brasileiro.

O ensino médio integrado como travessia para a politecnia ou educação tecnológica. A Educação de Jovens e Adultos e sua articulação com a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2016a).

Se por um lado há uma perspectiva teórica bem clara, com suas respectivas categorias de análise orientando a práxis no ProfEPT, tem-se também um corpo docente muito diversificado em termo de formação e os seminários de alinhamento conceitual buscam estabelecer, minimamente, alguns encaminhamentos em comum, porém, na intenção de registrar, como coloca Moraes (2009, p. 603), que a “teoria tem consequências”.

A opção está posta: escolhermos uma teoria que contribua para perenizar o presente e administrar o existente, como as várias versões da epistemologia da prática, particularmente na educação, ou uma teoria que proceda à análise crítica do existente, que informe a prática científica consciente de si mesma, pois é o processo histórico-crítico do conhecimento científico que nos ensina (como seres sociais) a capacidade emancipatória da teoria, que nos torna conscientes de nosso papel de educadores que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos é um instrumento de luta e tem a função de ser mediação na apreensão e generalização de conhecimentos sobre a realidade objetiva, sob a perspectiva do domínio sobre a realidade segundo as exigências humanas (MORAES, 2009, p. 603).

E, finalizando, cabe insistir que ensinar é um ato muito exigente. Como coloca Freire (1996, p.7) “ensinar exige pesquisa”, “ensinar exige apreensão da realidade”, “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica”, enfim, para ensinar é preciso não apenas saber, mas saber ensinar, e saber ensinar exige um saber profissional mais analítico, consistente, em permanente atualização e com sólidos fundamentos teóricos.

Desafio da pesquisa aplicada ao ensino da EPT

Os PPG *stricto sensu* da área de ensino focam suas pesquisas e produções de determinado conteúdo buscando articulação com as áreas geradoras de conhecimentos a serem ensinados. Dito de outro modo, almeja-se a interlocução entre o conteúdo disciplinar e o conhecimento pedagógico, como citado anteriormente.

No Artigo 2º do Regulamento do ProfEPT (2016b, p. 2), verifica-se que o objetivo do programa é “[...] proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado”, voltadas a espaços formais e não formais de educação. Para tanto, ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) impli-

ca a elaboração de um produto educacional, de aplicabilidade imediata, considerando a tipologia definida pela área de ensino (mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos).

Ainda, examina-se neste regulamento que o produto educacional deverá ser acompanhado de um relatório da pesquisa (dissertação ou artigo, conforme decisão da Comissão Acadêmica Local), contemplando o processo de desenvolvimento e a avaliação da aplicação do produto, a partir de um rigor metodológico. Pasqualli, Vieira e Castaman (2018, p. 114) apresentam considerações acerca do TCC e do desenvolvimento de produtos educacionais em Programas de pós-graduação voltados a área de ensino.

A elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso por meio do desenvolvimento de produtos educacionais apresenta, ao mesmo tempo, um diferencial para a formação de profissionais do ensino, um desafio para a docência e uma inovação no “fazer da pesquisa” nos programas de Pós-Graduação. Entrecruzam-se alguns princípios da formação do pesquisador com a necessidade da aplicabilidade por meio da partilha entre os conhecimentos produzidos pelo mestrando no seu espaço de trabalho (PASQUALLI, VIEIRA, CASTAMAN, 2018, p. 114).

O foco do TCC na pesquisa aplicada, segundo Thiollent (2009) dedica-se aos problemas presentes nas ações institucionais, organizacionais, grupos ou atores sociais. Empenha-se na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Respondem a uma demanda formulada pelo externo. A *Organisation for Economic Co-operation and Development* (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2002) reforça que trata de uma investigação que objetiva a aquisição de novos conhecimentos, com objetivos práticos. Para preparar os estudantes à Pesquisa Aplicada, no ProfEPT, além das orientações, há componentes curriculares que tratam especificamente do produto educacional, como: Metodologia de Pesquisa, Seminário de Pesquisa, Redação e Projeto de Pesquisa, Prática de Ensino Orientada e Prática de Pesquisa Orientada.

Mesmo diante destes aspectos organizacionais e formativos no ProfEPT que preparam o acadêmico para a pesquisa aplicada, vislumbra-se desafios quanto a qualidade e a relevância (objetivos de toda pesquisa). A qualidade remete ao campo interno em que a pesquisa se desenvolve, ou seja, “Trata-se de sua profundidade, abrangência, da medida em que lança luz sobre diferentes assuntos, resolve problemas e desafios históricos” (UNIVERSIDADE DE CAMPINAS, 2002, p.19). A relevância refere-se

à aplicabilidade às áreas externas ao desenvolvimento da pesquisa e ao mérito à sociedade. Para tanto, os fatores primordiais de limitações para o desenvolvimento da pesquisa são essencialmente: a formação *stricto sensu* acadêmica dos docentes orientadores, a construção de relações entre o objeto de pesquisa e a sua aplicação imediata no espaço de trabalho do pesquisador e a escassez de financiamento para a pesquisa aplicada em ensino, dos quais trata-se a seguir.

De acordo com dados da Coordenação Nacional do ProfEPT, conforme visto anteriormente, grande parte dos docentes que atuam no ProfEPT são oriundos de PPG *stricto sensu* acadêmicos. Logo, muitos não tiveram como foco, durante a sua formação, a pesquisa aplicada. Este fator dificulta o processo de orientação dos estudantes, em especial, na parte metodológica.

Na pós-graduação *stricto sensu* profissional, os estudantes necessitam realizar uma imersão na pesquisa, de modo que saibam localizar, reconhecer, identificar e empregar a pesquisa, agregando valor às suas atividades, sejam esse de interesse pessoal ou social. Porém, muitos estudantes têm dificuldades no processo de estabelecimento de relação entre o seu objeto de pesquisa na área de ensino com o seu espaço de trabalho, em especial no âmbito não formal. Ainda, há um distanciamento entre a intenção de pesquisa e sua aplicação em curto prazo de tempo.

Outro aspecto concerne ao financiamento das pesquisas, já que na pós-graduação *stricto sensu* profissional em Ensino não há investimento em bolsas de pesquisa. As instituições não têm bolsas de fomento da Capes e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e as empresas, ao contrário de outros programas específicos, não investem nestes, porque não tem interesse em financiar pesquisas nesta área. Assim, sem fomento dificulta e/ou inviabiliza a sua sustentabilidade.

Para concluir algumas discussões acerca deste desafio reforça-se que a pesquisa aplicada está para além da divulgação de um conhecimento acadêmico-científico, já que cada vez mais tem sido empregada para detectar os problemas de ensino nos espaços formais e não-formais, compreender sua estrutura e propor soluções consistentes e inovadoras que atendam os processos de ensino e aprendizagem. No entanto, sabe-se que apesar de implicar em inúmeros procedimentos metodológicos, a pesquisa aplicada requer ética e rigor no que concerne a definição do problema, desenho, metodologia adotada, análise dos resultados e relevância (impactos e externalidades).

Assim, ao qualificar este debate, poderemos gerar impactos significativo, confiáveis e generalizáveis na resolução de problemas às necessidades emergentes no ensino.

Desafio da produção intelectual para a avaliação da área Ensino da Capes

A área de Ensino integra a grande área multidisciplinar da Capes e foi constituída pela Portaria nº 83/2011, que incorporou os PPG da área de ensino de Ciências e Matemática, da qual “guarda as principais referências e experiência de organização e avaliação de PPG, justificando-se a sua criação dos pontos de vista epistemológico, educacional e social” (BRASIL, 2011, p. 2). O mesmo documento destaca que:

os Programas da Área de Ensino, focam as pesquisas (expressas em artigos, livros e trabalhos em eventos) e produções (expressas em processos, materiais, tecnologias educacionais e sociais, propostas educativas, políticas públicas) em Ensino de determinado conteúdo, buscando interlocução com as Áreas geradoras dos conhecimentos a serem ensinados. É característica específica – e das mais importantes – da Área de Ensino, o foco na integração entre conteúdo disciplinar e conhecimento pedagógico ou o que se denomina pedagogias do conteúdo (2017a, p. 2).

Então, no âmbito da Capes, é neste contexto que o ProfEPT se encontra: objetivando proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado na área de ensino.

Conforme dados apresentados pela Comissão Nacional do ProfEPT, no 4º Seminário Nacional de Alinhamento Conceitual, realizado em novembro de 2018, na cidade de Goiânia-GO, pode-se confirmar a multiplicidade de áreas de formação em nível de Graduação do corpo docente do ProfEPT. São elas: Ciências Agrárias 8,82%, Ciências da Saúde 5,29%, Ciências Exatas e da Terra 22,35%, Ciências Humanas 34,41%, Ciências Sociais e Aplicadas 7,35%, Engenharias e Computação 10,88% e Linguística, Letras e Artes 10,88%.

Quanto à formação em nível de Mestrado, o corpo docente apresenta formações em: Ciências Agrárias 11,59%, Ciências Biológicas 4,04%, Ciências da Saúde 2,96%, Ciências Exatas e da Terra 11,59%, Ciências Humanas 38,81%, Ciências Sociais e Aplicadas 7,01%, Engenharias e Computação 10,24% e Linguística, Letras e Artes 5,66% e Multidisciplinar 8,09% e, no que diz respeito à formação em nível de doutorado, destacam-se: Ciências de Alimentos 1,37%, Ciências Agrárias 6,56%,

Zootecnia/Recursos Pesqueiros 1,37%, Biodiversidade 1,37%, Ciências Biológicas 4,64%, Educação Física 1,09%, Ciência da Computação 4,10%, Geociências 1,09%, Química 3,55%, Engenharia 9,02%, Biotecnologia 1,64, Ciências Ambientais, 1,91%, Ensino 4,92%, Interdisciplinar 4,92%, Materiais 1,09%, Antropologia/Arqueologia 0,82%, Educação 31,69%, Filosofia 0,82%, Geografia 3,01%, História 3,55%, Psicologia 1,09%, Sociologia 1,91%, Administração Pública e Empreendedorismo/Ciências Contábeis/Turismo 1,91%, Arquitetura, Urbanismo e Design 0,82%, Artes, Linguística e Literatura 0,82%, Outras Áreas 2,46%.

De acordo com o documento de área da Capes (BRASIL, 2017a), a avaliação de um PPG *stricto sensu* profissional em rede nacional, na área de ensino, acontece de forma quadrienal e, quando aprovados, os cursos recebem as notas 3, 4 ou 5 para Mestrados e 6 ou 7 para Doutorados. Quanto maior essa nota, maior é a expressão de qualidade do curso e, para compor estas notas, os quesitos avaliados são:

(1) A avaliação da rede e suas associadas, com um peso total de 20% da avaliação, considera como quesitos a articulação entre as instituições associadas e a coordenação do programa; o planejamento global da rede, sistemática de avaliação e autoavaliação; a infraestrutura para administração, ensino e demais atividades pertinente; os critérios e efetividade das normas de credenciamento e descredenciamento e; a implantação e atualização da proposta do programa.

(2) A avaliação dos discentes e egressos, com peso total de 40% do total da avaliação considera como quesitos os processos de seleção e de avaliação de discentes; o fluxo discente: quantidade de ingressantes, evasão e prazo de conclusão (por associada e no total da rede) e a qualidade dos trabalhos finais: adequação dos trabalhos à proposta do curso e sua divulgação.

(3) Com 20% do total da avaliação, a avaliação do corpo docente considera como quesitos a adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de formação considerando-se o programa e as instituições associadas; a compatibilidade do corpo docente com a proposta, considerando-se suas atividades de ensino, pesquisa, orientação e; a produção intelectual.

Por fim, a (4) dimensão, nomeada como inserção social, com 20% de peso da avaliação total, considera a importância do curso na atuação profissional dos egressos, as políticas de divulgação e transparência das atividades e da atuação do programa.

Ao considerarmos apenas o campo específico da docência, apresentado acima no item 3, no subitem produção intelectual, percebemos que a parcela de responsabilidade docente se divide em dois subitens: produção bibliográfica e produção técnica. A produção bibliográfica é composta por artigos em periódicos, livros e capítulos de livros e trabalhos em anais de eventos e a produção técnica é composta por produtos educacionais avaliados para mestrados profissionais e produtos educacionais avaliados para programas de mestrados acadêmicos.

E, é aqui que o desafio se constitui. Se por um lado, a área de ensino tem como foco a integração entre conteúdo disciplinar e conhecimento pedagógico, facilitando o trânsito entre as diferentes áreas do conhecimento permitindo que as relações de ensino se constituam, por outro lado, é de conhecimento geral que boa parte dos docentes da EPT se constituíram docentes ao acaso e, embora tenham passado por concursos para a docência na educação básica, técnica e tecnológica, não passaram por processos de formação inicial ou continuada que dessem conta da multiplicidade de aspectos próprios da natureza do ensino-aprendizagem na EPT.

Finalizando este desafio, embora pareça estar envolto em obviedade que docentes das áreas específicas consigam articular suas pesquisas à área de ensino, percebe-se que existe uma dificuldade em abandonar as práticas da pesquisa aplicada de cada área e se comece a discutir, enquanto produção acadêmica, o ensino desta área específica. Assume-se, como necessidade do desafio da produção intelectual para a avaliação da área Ensino da Capes, a inclusão da produção intelectual em grupo, o desafio da pesquisa aplicada e o desafio do alinhamento conceitual expostos anteriormente.

Considerações finais

Diante das considerações apontadas neste artigo pode-se chegar a algumas constatações que, embora inconclusivas, apresentam-se de forma sistematizada e contribuem para as discussões acerca dos desafios da docência no ProfEPT.

O desafio de ser grupo chama atenção para capilaridade geográfica de oferta e pela diversidade da formação inicial dos docentes e dos estudantes do ProfEPT. Em que pese a importância deste PPG para formação de mestres em EPT no país é importante destacar que a diversidade de sujeitos e sua distribuição geográfica podem fragilizar a consolidação do PPG e que, embora existam seminários de na-

cionais de alinhamento conceitual é na presença física e nas ausências que o trabalho coletivo é efetivado.

O norte conceitual do ProfEPT enquanto desafio para a docência apresenta-se interligado à formação dos docentes. Esta formação, conforme dados da Coordenação Nacional do ProfEPT acontece, na sua maioria, em cursos de bacharelado. Sabe-se, que nestes cursos, os estudantes não possuem contato com a parcela curricular de formação pedagógica, quanto mais com as perspectivas do materialismo histórico-dialético.

Destaca-se também, como desafio da docência no ProfEPT, as dificuldades oriundas da natureza da formação em PPG Acadêmicos dos docentes em contraposição com a necessidade de formação em um PPG Profissional dos estudantes. Além disso, é importante recordar que, na maioria dos casos, a pesquisa aplicada ao ensino da EPT no ProfEPT não possui financiamento público e/ou privado gerando a necessidade de que o estudante trabalhador divida seu tempo entre o trabalho e o estudo.

Por fim, considera-se que o desafio da produção intelectual para a avaliação da área Ensino da Capes engloba os três desafios anteriores. Compreender o desafio de ser um grupo de docentes de um único PPG, distribuído geograficamente em um país de dimensões continentais como o Brasil, com mais de 470 professores permanente e as relações que perpassam pelo planejamento coletivo, pela docência compartilhada, pela pesquisa aplicada ao ensino da EPT e pela produção intelectual individual e coletiva está longe de ser uma tarefa elementar. O desafio docente da produção intelectual para a avaliação da área Ensino da Capes, aparentemente, diz respeito apenas à sua produção intelectual, entretanto, um olhar mais cauteloso aos instrumentos avaliativos, revela a multiplicidade dos papéis docentes nesta avaliação e que podem ser frutos de discussões futuras.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 5. ed. Joinville, SC: Univille, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Matriz curricular do curso de mestrado em educação profissional e tecnológica*. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <<https://profepit.ifes.edu.br/componentescurriculares?start=1>>. Acesso em: 12 Dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica em rede nacional. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <<https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/anexoregulamentogeral>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento de área: ensino*. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIIO.pdf>. Acesso em: 28 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Processo seletivo do curso de mestrado profissional em educação profissional e tecnológica ofertado em rede nacional*. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <<https://profept.ifes.edu.br/selecao/001-2017>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Processo seletivo do curso de mestrado profissional em educação profissional e tecnológica em rede nacional: 2018*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<https://profept.ifes.edu.br/selecao/edital2018-001>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1987.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

ESTEVES, M. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, C. (Org.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: Livpisc, 2010. (Coleção Ciências da Educação)

UNIVERSIDADE DE CAMPINAS – Unicamp. Fórum de Reflexão. Desafios da pesquisa no Brasil: uma contribuição ao debate. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 15-23, out./dez. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392002000400004>

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

FUSARI, J. C. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. *Ideias*, São Paulo, v. 16, p. 69-77, 1993.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva. 2001.

JARA, O. El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo, SP: Cortez, 1988.

MORAES, M. C. M. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200014>

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT - OECD. *Fracati manual: proposed standard practice for surveys on research and experimental development*. Paris, 2002.

OLIVEIRA, F. C. P.; SILVA, C. S. Ensino médio integrado à profissionalização: os desafios para a formação docente. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2, 2010, Ouro Preto. *Anais...Ouro Preto*, MG: Cefet-MG, 2010. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT8/FORMACAO_PEDAGOGICA.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2015.

PASQUALLI, R.; VIEIRA, J. A.; CASTAMAN, A. S. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. *Educitec: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, v. 4, n. 7, p. 92-106, jun. 2018. <https://doi.org/10.31417/educitec.v4i07.302>

TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. *Boletim Técnico do Senac: a Revista da Educação Profissional*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, jan./abr. 2009.

THIOLLENT, M. *Metodologia de pesquisa-ação*. São Paulo, SP: Saraiva, 2009.

Submissão em: 27-03-2019

Aceito em: 18-06-2019