39ª REUNIÃO NACIONAL ANPEd

EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA: ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense
20 a 24 de Outubro de 2019
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

4472 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT09 - Trabalho e Educação

PROFISSIONALIZAÇÃO, FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Célia Tanajura Machado - UNEB - Universidade do Estado da Bahia
Liliana Soares Ferreira - UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
Agência e/ou Instituição Financiadora: Capes

PROFISSIONALIZAÇÃO, FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

RESUMO

O texto apresenta resultados de pesquisa realizada durante estágio pós-doutoral, ocorrido na UFSM, que buscou analisar as contribuições resultantes da oferta do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica (PEG) e do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT) para o processo de profissionalização dos professores da EPT e para o trabalho pedagógico por eles desenvolvido. De abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou a matriz histórico dialética em busca de analisar as contradições e determinações presentes no fenômeno estudado. Para a produção de dados, procedeu-se à análise dos projetos dos cursos, questionários e entrevistas semiestruturadas, com acadêmicos de ambos os cursos. Observou-se que os processos de formação (graduação e pós-graduação) trazem importantes contribuições para o processo de profissionalização e para o trabalho pedagógico dos professores de EPT de forma diversa, mas complementar; diversa, pelo significado que possuem e pela natureza dos cursos, e complementar pelo o nível de complexidade que envolvem.

Palavras-chave: Profissionalização de Professores. Educação Profissional e Tecnológica. Trabalho Pedagógico.

Introdução

A preocupação com a profissionalização, pela via da formação dos professores de educação profissional, esteve presente na agenda da política educacional brasileira desde meados do Século XX, quando a oferta da modalidade ainda era muito tímida quanto ao número de instituições e vagas ofertadas. Entretanto, profissionalizar os professores que trabalhavam na preparação dos demais profissionais no Brasil, pela via da formação, passou a ser especialmente importante com a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/1968 e Decreto-Lei nº 464/1969) e a oferta compulsória de ensino profissionalizante no nível secundário (Lei 5.691/1971).

Até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal 9.394/1996, diversas instituições de ensino superior, com destaque para as universidades federais, ofertaram cursos de formação para professores educação profissional, na configuração estabelecida pela Portaria Ministerial nº 339/70, que tratou da criação dos cursos emergenciais denominados Esquemas I e II. O Esquema I, destinado aos portadores de diploma de nível superior sujeitos à complementação pedagógica, e o Esquema II, para os portadores de diploma de técnico de nível secundário, ou mediante a oferta de cursos de Licenciaturas de áreas específicas, como trataram Mota e Almeida (2003). Entretanto, muitos desses cursos foram descontinuados entre os anos de 1997 e 2008, após a entrada em vigor da nova LDBEN 9.394/1996, em virtude do fim da matrícula integrada de educação profissional no ensino médio. Nesse interregno, em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)[1], foram somente ofertadas matrículas, na educação básica, na modalidade pós-médio e, no nível superior, em cursos tecnológicos.

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE nº 02/2002, que permitiu a oferta de cursos de "complementação pedagógica" aos professores graduados, não licenciados, que trabalhavam na educação profissional. Com esse expediente, alguns cursos, assim desenhados, foram ofertados no período, mas, somente, a partir da aprovação da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da EPT de nível médio, da educação de jovens e adultos e da EPT em nível superior, e o consequente aumento de matrículas na EPT, a profissionalização dos professores de EPT, pela via da formação, voltou a ocupar a agenda de políticas públicas e se tornou tema recorrente nos debates (OLIVEIRA, 2013), sem, entretanto, o assunto, nos dias atuais, se encontrar pacificado (MATHIAS, 2015), conquanto se compreenda a necessidade de profissionalização do professor como uma ação ordenada e clara em todas as suas dimensões (formação, valorização e desenvolvimento profissional).

Iniciados na década de 1970, os cursos de formação de professores de educação profissional continuam sendo ofertados pelas universidades federais e para eles afluem muitos professores que trabalham ou pretendem trabalhar nesta modalidade de ensino e este é o caso da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), instituição historicamente ofertante desse tipo de curso. Conforme excerto de documento enviado pelo Reitor da UFSM ao Conselho Federal de Educação, na década de 90, cujo trecho constou do Parecer CFE nº 285/1993:

> [...] desde o ano de 1973, a Universidade Federal de Santa Maria vem realizando, sucessivamente e dentro das necessidades evidenciadas, Cursos de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas do 2º Grau, os chamados - Esquema I e II - para suprir deficiências de professores nessas áreas, sempre por solicitação de Prefeituras da Região, da Secretaria de Educação do

Estado do Rio Grande do Sul e de outros órgãos públicos estaduais (BRASIL, 1993).

Em consonância com os rumos da política educacional para a oferta da educação profissional no país, a oferta dos Esquema I e II, pela UFSM, se estendeu até a aprovação da LDB 9.394/1996, quando foi descontinuado. Entretanto, em 2009, com base na organização indicada pela Resolução CNE 02/2002, essa universidade iniciou a oferta de vagas no Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica (PEG), especialmente motivada pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que demandou "a necessidade de desenvolver um quadro docente capacitado para atuar na Educação Profissional e Tecnológica, principalmente, em cursos profissionais técnicos de nível médio da Educação Básica e formação inicial e continuada de trabalhadores" (UFSM, 2017).

A partir de 2015, a UFSM passou a ofertar, também, o Programa de Pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT), pelo Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), em regime de mútuo comprometimento com o Centro de Educação da UFSM e com o Instituto Federal Farroupilha (IF Farroupilha).

Este artigo apresenta os resultados de pesquisa realizada durante estágio pós-doutoral, ocorrido junto à UFSM, que buscou analisar as contribuições resultantes da oferta dos cursos do PEG e do PPGEPT para o processo de profissionalização dos professores da EPT e para o trabalho pedagógico por eles desenvolvido.

A pesquisa privilegiou a abordagem qualitativa de matriz histórico dialética, para o que se busca uma aproximação cada vez maior do fenômeno estudado, a fim de apreender as suas contradições e determinações. Para a produção de dados, procedeu-se à análise dos projetos dos cursos do PEG e do PPGEPT, destacando, dentre as intenções de formação, aquelas que impactam na profissionalização do professor da EPT, especialmente, quando voltadas para o trabalho pedagógico por ele desenvolvido. Além da análise de documentos, foram aplicados questionários a acadêmicos de seis turmas do PEG e duas turmas do PPGEPT e foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com acadêmicos de ambos os cursos, professores em exercício em cursos de EPT.

Quanto aos sujeitos, no curso do PEG, dos 150 estudantes matriculados nas seis turmas dos três semestres do curso em 2018, 81% responderam ao questionário. Destes, 64% são mulheres, 70% têm entre 25 e 39 anos de idade, 55% possuem mestrado, 16% possuem doutorado, 57% trabalham, mas somente 12% são professores. Dos que não são professores, 97% pretendem se tornar professores e 94% pretendem trabalhar na EPT. Dentre esses sujeitos, foram identificados doze professores da EPT, selecionados para as entrevistas. Notou-se que 50% deles se encontravam matriculados no terceiro semestre do curso, nas duas turmas, os demais eram do primeiro e segundo semestres, sendo que no primeiro semestre foram identificados somente 16% dos professores. Após contatos individuais realizados por mensagens e telefonemas, dois números telefônicos estavam fora de serviço, quatro foram contatados por mensagens, mas não responderam, dois responderam, mas estavam fora da cidade e não puderam participar da pesquisa e quatro participaram da segunda fase da pesquisa, a partir das entrevistas semiestruturadas, todos do terceiro semestre. Dos quatro entrevistados, atualmente, três deles são professores de instituições federais de ensino, um deles professor substituto.

No curso de Mestrado do PPGEPT, 69% dos acadêmicos das turmas de 2016 e 2017 aceitaram responder ao questionário, aplicados entres os anos de 2017 e 2018. Como a turma de 2016 encontrava-se em fase de pesquisa de campo e escrita da dissertação, em 2018, somente um acadêmico desta turma participou dessa fase da pesquisa. Dos estudantes que participaram da pesquisa, 78% são mulheres, 70% têm entre 30 e 49 anos de idade, 75% são bacharéis e 72% Cursaram o PEG. Este é o mesmo percentual dos estudantes que trabalham. Dos acadêmicos que trabalham na rede pública, 70% estão na rede federal. Perguntados sobre o principal trabalho que realizam, 47% do total de participantes responderam que atuam em trabalhos administrativos e 41% em trabalhos pedagógicos. Somente 30% são professores e 22% são professores da EPT. Dos que não são professores, 91% pretendem se tornar professores e 80% pretendem trabalhar na EPT. Desses professores, 75% eram da turma de 2017 e 25% da turma de 2016. Dentre os acadêmicos do PPGEPT que se identificaram como professores, 75% foram selecionados para as entrevistas por serem professores da EPT. Após contatos individuais realizados por mensagens e telefonemas, dois, por motivos diversos, não puderam participar da entrevista e dois participaram, ambos bacharéis da turma de 2017; um deles, professor de ensino superior da rede privada e outro do nível médio da rede pública estadual (este último também egresso do PEG).

A profissionalização do professor e o trabalho pedagógico na EPT

Diferentes autores (SAVIANI, 2007; FRIGOTTO, 2009, NOSELLA, 2011; 2015; CIAVATTA, 2014; MOURA, LIMA FILHO; SILVA, 2015, dentre outros) se dedicam aos estudos sobre a oferta de EPT no Brasil, no formato que passou a ter depois do Decreto Federal Nº 5.154/2004, que possibilitou o retorno dessa oferta, na forma articulada ao ensino médio regular. Entretanto, os estudos aludidos, de uma forma complexa, argumentam em torno das contradições que envolvem a oferta do ensino médio integrado à formação para o trabalho, no Brasil e/ou sobre alternativas possíveis fora dos limites do modelo atual. Nesse sentido, entende-se que o objetivo da oferta da educação profissional na escola básica não pode se confundir com uma contradição ao ensino médio de caráter propedêutico ou caracterizar-se como adestramento de jovens e adultos para se apropriarem de uma determinada habilidade. Conforme demarcado nos estudos de Gramsci (revisitados por NOSELA; AZEVEDO, 2012), trata-se do desafio de romper a dualidade entre escola interessada e escola desinteressada, com a verdadeira institucionalização da "escola unitária".

Além disso, quando aos aspectos até aqui relacionados são recuperados, os elementos que envolvem o processo de profissionalização do professor que trabalha em EPT, dentre eles formação e desenvolvimento profissional, e as necessidades legal-institucional e didático-pedagógica para a realização do trabalho pedagógico, em uma escola que se pretende politécnica, cujo princípio que a conduz é a compreensão do trabalho como elemento fulcral do processo educativo, as possibilidades derivadas de aprofundamento do tema são muitas.

Entretanto, neste trabalho nos interessa tão somente compreender o processo de profissionalização do professor de EPT pela formação, a qual foi por ele buscada por necessidade legal-institucional, ou seja, por exigência de cumprimento dos critérios necessários para ingresso e exercício da profissão ou para o atendimento à necessidades didático-pedagógicas do trabalho que realiza, ou seja, acesso a saberes necessários à realização de um trabalho pedagógico adequado às condições objetivas expressas pela EPT, de acordo com o nível, etapa e modalidade em que trabalha (AUTOR 1[2], 2018a).

A análise do processo de profissionalização do professor de EPT remete intrinsecamente à análise da categoria trabalho como determinante para a compreensão de quem são e que lugar ocupam esses profissionais na sociedade capitalista (AUTOR 2, 2017, p. 30). O trabalho pedagógico é compreendido como o trabalho do professor, no seu cotidiano na sala de aula para a mediação da produção de conhecimentos. De acordo com Autor 2 (2009), "o trabalho dos professores, pedagógico por excelência, é a produção do conhecimento sua e dos estudantes em momentos sociais denominados aula". Ao retomar Libâneo (2002) em suas reflexões iniciais sobre trabalho pedagógico, Autor 2 (2008, p. 181) afirma que

“o trabalho dos professores é ‘trabalho pedagógico porque é uma atividade intencional, implicando uma direção, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente’ (LIBÂNEO, 2002, p. 69)”.

Ora, mas se nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente, o que caracteriza e determina cada uma dessas categorias? De acordo com Oliveira (2004), o trabalho docente não pode mais ser caracterizado pelo trabalho realizado em sala de aula:

> [...] ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, consequentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Ou seja, o trabalho docente envolve outras atividades do professor realizadas para além da sala de aula, que não são, necessariamente, a relação com os estudantes na mediação do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, ele se diferencia do trabalho pedagógico, visto que, por trabalho pedagógico:

> [...] entende-se todo o trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos. Normalmente atribuído aos professores, o trabalho pedagógico pode ser realizado também por sujeitos que não são licenciados ou não estão na condição de professores. Quando o trabalho acontece em uma instituição educacional, faz-se necessário, de algum modo, ser representativo do projeto pedagógico institucional. Por esses motivos, não é um trabalho simples, pois, mais do que saberes, exige interação com outros sujeitos, possibilidade de linguagens em interlocução e conciliação entre a proposta e um referencial teórico-metodológico. E esta tem sido a grande questão quando se aborda o tema.
>
> [...]
>
> Em suma, trabalho pedagógico é a produção do conhecimento, mediante crenças e aportes teórico-metodológicos escolhidos pelos sujeitos, que acontece em contextos sociais e políticos os quais contribuem direta ou indiretamente. Diretamente, porque perpassam o trabalho pedagógico. Indiretamente, quando não são explícitos, todavia, todo trabalho pedagógico é intencional, político e, de algum modo, revela as relações de poderes que nele interferem (AUTOR 2, 2019).

Uma aproximação maior do trabalho do professor em EPT revela inúmeros desafios que precisam ser explorados continuamente pelos pesquisadores da área. A oferta da EPT, em diferentes formas (integrada, concomitante e subsequente), etapas e modalidades da educação básica é realizada em instituições públicas e privadas, com projetos e formatos que variam das mais diferentes maneiras.

Na rede pública de ensino, os estados são majoritariamente responsáveis pela oferta da educação profissional de nível básico, com grande protagonismo no ensino médio (mais de 50%), enquanto os municípios possuem quase 90% das matrículas da educação profissional na etapa fundamental, mas também ofertam residualmente (menos de 5%), cursos de educação profissional de nível médio. Na rede federal, a principal oferta se encontra nos cursos integrados e subsequentes, mas também é importante a oferta de cursos concomitantes e de EJA integrados.

A aproximação da realidade objetiva, do lugar em que trabalha o professor da educação profissional, indica as mais diversas nuanças para análise do trabalho pedagógico e as necessidades encontradas para o seu processo de profissionalização. Entende-se, assim, que são grandes os desafios dos professores para a realização do seu trabalho pedagógico nessa modalidade de ensino (a EPT), preponderantemente, quando a oferta se volta para o atendimento da educação básica, por isso torna-se fundamental, no processo de profissionalização do professor de EPT, o atendimento àquilo que aqui se denominou como necessidade didático-pedagógica, a aprendizagem de saberes necessários ao trabalho do professor.

A formação no processo de profissionalização do professor de EPT

Inicialmente, foram analisados os projetos dos cursos a fim de encontrar elementos voltados à profissionalização de professores da EPT, pela via da formação, e relacionar, dentre eles, aqueles que sugerem contribuições ao trabalho pedagógico dos professores na EPT. O Projeto Pedagógico do PEG aponta, como principal objetivo do curso: “Formar professores em nível superior para a Docência na modalidade de Educação Profissional, capacitados para atuar no ensino técnico de nível médio” (UFSM, 2015(?)). Dentre outros aspectos, indica que os docentes formados no Programa devem apresentar no seu perfil profissional: “capacidade para apropriar-se de saberes pedagógicos necessários para a ação docente, tais como concepções epistemológicas que fundamentam a prática educativa” (UFSM, 2015 (?)).

Apesar de apresentar-se como um projeto específico para a formação de professores da EPT, ao tratar do perfil profissional esperado dos egressos do curso o projeto não faz menção à modalidade de EPT. Genérico demais, o perfil apresentado serve a qualquer curso de formação de professores. Entretanto, quando se analisam todas as demais seções do documento (Apresentação, Histórico, Justificativa etc.), os elementos do projeto ganham forma quanto às finalidades que intenta alcançar, seja no rol de disciplinas da Matriz Curricular, seja nas ementas a elas referentes. Da mesma maneira, de forma clara, os dois últimos objetivos específicos relacionados no projeto do Curso assim expressam:

> - formar **um profissional** capaz de **atuar na modalidade da Educação Profissional**, na procura por soluções e alternativas para problemas educacionais como: evasão, repetência, analfabetismo, violência, entre outros;
>
> - qualificar **os profissionais que irão atuar na Educação Profissional** , na perspectiva da construção de conhecimentos científicos e técnicos, necessários ao **desenvolvimento das suas atividades pedagógicas**, no campo específico do conhecimento com o qual irá trabalhar (UFSM, 2015 (?) grifo nosso).

Ao serem questionados sobre as motivações que os levaram ao curso, os acadêmicos do PEG, com exceção de um entrevistado que, no momento, não está trabalhando profissionalmente como professor, vincularam os seus interesses à necessidade de se inserirem nos quadros de professores dos Institutos Federais (para o que lograram êxito, pois dois

deles são professores efetivos, atualmente, e um deles é professor substituto).

Quanto às expectativas em relação àquilo que esperava que iria encontrar no processo de formação, um entrevistado assim se manifestou:

> Eu achei que eu ia ter uma coisa mais, não é objetivo, talvez mais quadrada, assim. Por exemplo, chegar aqui ia um professor que ia falar sobre didática: tem que conduzir a aula assim, assim, assim. Tem que fazer isso, isso, isso. Uma coisa ligada talvez à oratória, comunicação... ah, vou chegar, sei lá, uma disciplina de oratória, assim, uma coisa assim que chegar, como me comunicar e postar, uma coisa assim mais ligada realmente... aquela coisa do administrador que acha que aquilo tem que ser mais objetivo, mais ligado a isso, né (Entrevistado PEG, 01)

Nesse sentido, este entrevistado criou uma expectativa, quando do seu ingresso no curso, de que nele iria realizar um "treinamento", o que, de acordo com ele, se modificou bastante, pois, para ele, o curso o fez refletir, pensar sobre diferentes aspectos relacionados à educação. E, assim, continua: "tinham aulas que eram, por exemplo, praticamente aulas de filosofia, eu não esperava ter isso" (Entrevistado PEG 01).

Outra entrevistada alimentou, da mesma forma, uma falsa expectativa sobre o curso. Nesse caso, ela tinha uma visão pragmática, ligada à necessidade de melhorar a sua avaliação em provas de concurso público para ingresso na rede federal, para a qual já havia prestado alguns concursos. De forma muito espontânea, assim revela:

> Para falar bem a verdade, eu fiz o PEG, eu ingressei no PEG, fui atrás do PEG pelas questões de concurso, porque era pontuado ter a formação pedagógica, principalmente para concursos de Instituto Federal. Quando eu entrei, eu já entrei com aquela coisa: "ah que saco, tenho que fazer isso", que já era uma coisa que vem da cultura lá mesmo no CCR [Centro de Ciências Rurais], já vinha "ah tem que fazer essa formação pedagógica, que saco"! Mas tenho que fazer porque senão, né, depois vai ser cobrado de mim e eu vou ter que fazer de qualquer forma (Entrevistada PEG 02).

Também essa aluna reconhece que as suas expectativas foram frustradas e assim descreveu a sua mudança de opinião, após a realização do curso:

> Eu acho que o PEG serviu muito para abrir a minha cabeça para a educação, sabe, para demonstrar mais interesse por questões da metodologia, por questões pedagógicas, por essa questão do aprendizado, da psicologia do aluno. Essa parte da educação inclusiva, do atendimento de alunos especiais. Isso assim me conquistou, eu acho que o PEG foi bem importante para eu ter essa visão ... Acho que o PEG abriu a minha cabeça, me deixou assim mais receptiva, mais tolerante, mais aberta para a educação (Entrevistada PEG 02).

Hoje, no Instituto Federal, trabalha com turmas de EJA e possui estudantes com deficiência na sala de aula e reconhece o quanto o curso contribuiu para que ela pudesse realizar o seu trabalho pedagógico de forma mais consciente. Por isso ela acredita que o que marca o seu trabalho em sala de aula é a sua "capacidade de identificar como que os alunos aprendem melhor". Afirma que procura ver como eles aprendem melhor, como preferem aprender e busca utilizar a forma que preferem. Como visto em outra experiência vivenciada (AUTOR 1, 2018b), em busca de suprir uma necessidade legal-institucional, os acadêmicos do PEG demonstram que, durante o curso, encontraram respostas para necessidades didático-pedagógicas.

Observa-se que esta preocupação dos estudantes do PEG se apresenta em outro discurso pelo qual perpassa a característica de formação de um profissional professor aberto à aprendizagem, na interação, na relação com os estudantes. Nesse sentido, um outro entrevistado assim se refere:

> Olha eu acredito, hoje, que o elemento mais importante, assim, fundamental para esse processo [ele se referia ao seu processo de profissionalização] é a capacidade de aprender. Por que está toda hora tendo contato com coisas novas, tanto na parte do profissional Professor, como no profissional bancário, né? Tem que ter uma capacidade aprender bastante elevada, até porque coisas novas surgem no decorrer das aulas (Entrevistado PEG 01).

Quando questionados sobre o trabalho pedagógico que realizam, após a término do curso e as contribuições do curso para o seu desenvolvimento profissional, afirma:

> Hoje eu vejo que no teu trabalho tu coloca um pouco de ti, que é resultado, digamos assim acaba sendo uma externalização isto foi uma coisa que eu realmente aprendi no PEG. Acho que eu preciso melhorar muito, acho que não consigo ainda fazer isso assim 100% do tempo, mas muitas vezes eu me pego, no meu trabalho, no que eu tenho oportunidade de fazer hoje, tentando colocar o que eu sou no meu trabalho, né? Para fazer melhor para fazer uma forma mais mas bem acabada, mais bem feita, né? (Entrevistada PEG 02).

Atualmente, o Entrevistado PEG 02 não está exercendo a atividade docente, mas, ao analisar as contribuições da formação que realizou para a sua profissionalização, apresenta-se seguro, no sentido de compreender-se mais comprometido com o que realiza, aguçando a sua autocrítica em relação à sua atividade laboral.

A Entrevistada PEG 01, ao identificar aspectos da sua trajetória que foram importantes para o seu processo de profissionalização, considera que, além do PEG, foram importantes as atividades profissionais que realizou como bacharel em empresas as mais diversas e os bons e os maus exemplos dos professores que teve ao longo da vida, que, segundo ela, a ajudaram a decidir que postura adotar e a que não adotar na sua prática pedagógica.

De uma outra perspectiva a análise do Projeto do Curso de Mestrado do PPGEPT, logo nas primeiras páginas, permite verificar uma estreita vinculação do propósito do curso com a formação dos profissionais de EPT, conforme destacado:

> Seu objetivo prioritário é contribuir para a elevação da qualidade científica, didática e pedagógica da educação profissional através da ampliação do saber estrito de profissionais de diversas áreas para a atuação em Educação Profissional e Tecnológica, considerando as suas interrelações com a educação básica, em espaços escolares e não escolares por meio da produção de conhecimento e de pesquisa aplicados no campo de estudo das políticas públicas e privadas, da formação docente, da inserção das tecnologias e das práticas específicas para a Educação Profissional (CTISM, 2013, p. 15).

No conjunto dos elementos citados nesta passagem, verifica-se uma preocupação com a formação docente, e com a necessidade de aportar novos saberes aos saberes trazidos pelos egressos dos diferentes cursos de graduação que trabalham na educação profissional. Esta preocupação volta a ser apresentada em um trecho seguinte do projeto, a saber:

> Deste modo, constata-se a necessidade de qualificar docentes e/ou gestores com vistas ao novo perfil educacional, cuja característica essencial é a de tomar o trabalho como mediação pedagógica, o que constitui o modelo do Ensino Médio Politécnico, ou seja, é necessário habilitar profissionais para que tenham capacidades e habilidades condizentes com esta nova perspectiva educacional (CTISM, 2013, p. 17).

Ao tratar do trabalho docente, o projeto interpreta que esse é o “modelo que constitui o Ensino Médio Politécnico” e aponta o trabalho pedagógico do professor de EPT como “mediação pedagógica”, ao mesmo tempo que associa essa mediação ao conceito de politecnia apontado, conforme defendido por Saviani (2007, p. 161), ou seja: “especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”. Assim sendo, “a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existente” (SAVIANI, 2007, p. 161).

Nota-se, no projeto do PPGEPT uma grande preocupação com o processo de profissionalização dos profissionais de EPT, de uma forma geral (professores, gestores, técnicos), mas há um destaque destinado ao trabalho dos professores “em todos os níveis, modalidades e formas, considerando suas inter-relações com a educação básica”. Entretanto, a despeito de que o trecho destacado se refira a “todos os níveis”, não há, no projeto do PPGEPT um destaque voltado para o trabalho do professor no nível superior. Alusões à oferta de EPT no nível superior somente aparecem no texto introdutório do documento, por duas vezes: uma quando é realizada uma contextualização histórica da oferta de EPT no Brasil (“A chamada fase de renovação [...] quando passou a ofertar cursos superiores de tecnologia[...]) e a segunda quando descreve a caracterização do Instituto Federal Farroupilha: “o Instituto Federal Farroupilha (IFF/RS) que é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta da educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]” (CTISM, 2013, p. 12; 14).

Em relação aos acadêmicos do PPGEPT, ao serem perguntados sobre as motivações que os levaram a buscar o curso, um dos entrevistados, professor de curso tecnológico na rede privada, assim afirmou: “A ideia era buscar um curso que me habilitasse para trabalhar em sala de aula. Eu tinha formação técnica, né? O conhecimento prático, mas não tinha noção do trabalho em sala de aula, o trabalho como docente” (Entrevistado, PPGEPT 01).

Outra entrevistada do PPGEPT, que se declarou egressa do PEG, apontou que a sua expectativa era que “ia aprimorar todo aquele saber pedagógico que aprendeu lá no PEG” e continua:

> [...] eu achava que iria aprofundar o que eu já sabia de teorias da aprendizagem, saberes pedagógicos como um todo [...] aqui no mestrado é bem frisado a questão da autonomia do professor em sala de aula, o PEG também, mas aqui de uma forma mais convicta, parece [...] essa consciência mais política da atividade docente, isso o mestrado aportou e eu vesti essa roupagem. (Entrevistada PPGEPT 02).

Entretanto, essa mesma entrevistada ressalta que a experiência do PEG foi fundamental para suas decisões futuras: “O PEG, na minha vida, fez toda a diferença, no sentido de que o que eu vou fazer da minha vida? Eu gosto muito de trabalhar na advocacia, mas eu não me vejo desconectada do universo educacional, especialmente, no que se refere à educação profissional”.

Quando questionado sobre o trabalho que realiza após a experiência do curso, o Entrevistado PPGEPT 01, assim, se manifestou:

> O meu trabalho? Bom... eu digo sempre para os alunos que eu mais aprendo com eles, do que ensino. A gente está sempre através de leituras, através de pesquisas de tentar trazer os conteúdos mais atuais visto a área onde eu atuo (que é uma área onde a tecnologia está sempre presente) tem que estar sempre bem informado para poder passar esses conhecimentos para eles. Eu sempre atuo em conjunto com os alunos, nunca é um trabalho somente meu. A disciplina não é uma coisa estática. Por mais que eu tenha um planejamento ao longo do semestre, quem vai dizer o ritmo e muito do que a aula vai ser é a própria da turma. Eu vou construindo com eles, ao longo do semestre, essas disciplinas com a contribuição, vendo as necessidades, vê o que que eu posso trazer de diferente através de seminários, tudo isso é divido, é uma construção coletiva sempre. (Entrevistado PPGEPT 01)

A Entrevistada PPGEPT 02 também entende o trabalho pedagógico em EPT como um trabalho progressivo, em que aprende, enquanto ensina, “trabalhando em sala de aula”. Nesse sentido, acredita que o seu processo de profissionalização ocorreu em diferentes momentos: no momento em que entrou no Estágio II do PEG; quando enfrentou uma turma grande, em um curso popular de formação jurídica; quando foi aprovada no mestrado; e, hoje, como professora da EPT da rede estadual. Ambos os entrevistados do PPGEPT afirmam que a maior contribuição do Mestrado ao seu desenvolvimento profissional e no trabalho pedagógico que realizam diz respeito à realização do seu trabalho com autonomia e postura crítica.

Resultados encontrados e considerações finais

A análise dos resultados produzidos colimadas com os objetivos da pesquisa apontam que ambos os processos de

formação (PPGEPT e PEG) trazem importantes contribuições para o processo de profissionalização e para o trabalho pedagógico dos professores de EPT. Tais aspectos são apontados nos projetos dos cursos e são confirmados pelos acadêmicos de ambos os cursos. Entretanto, de forma diversa, mas complementar, verificou-se que a compreensão dos acadêmicos do PEG e do PPGEPT é diferenciada sobre o papel que desempenham nos seus processos de profissionalização. Considera-se diversa no sentido de que os estudantes apontam questões de natureza diferente em relação à forma como os cursos foram significativos no seu desenvolvimento profissional, mas também complementar pela natureza dos cursos (graduação e pós-graduação) e o nível de complexidade que envolvem.

No PEG, os acadêmicos perceberam elementos mais diretamente voltados para a sua formação pedagógica (bastante coerente com os objetivos do curso) e da oportunidade que tiveram durante o curso para expandir as suas compreensões sobre a educação escolar, mudar as suas posturas em relação à importância do trabalho pedagógico e do trabalho docente, reconhecendo que, se antes compreendiam que eram autossuficientes para a transmissão dos conhecimentos aprendidos durante os bacharelados, hoje reconhecem que possuem fragilidades, que muitas delas emergiram e foram enfrentadas durante o curso (nas disciplinas teóricas e nas práticas de estágios) e que hoje têm maior clareza da necessidade de continuarem aprendendo e de aprenderem com os estudantes em sala de aula.

Os acadêmicos do PPGEPT reconhecem a importância do curso para a sua profissionalização, mas apontam para elementos relativos ao aprofundamento das suas capacidades críticas e de construção das suas autonomias em relação ao conhecimento adquirido antes e durante o mestrado, como também em relação ao trabalho pedagógico que realizam nas instituições em que atuam e a forma como se relacionam com os estudantes e com os seus colegas.

Ainda que não tenha sido objetivo deste trabalho, os resultados da pesquisa também apontam, dentre outras questões a serem aprofundadas em textos futuros, reservas e elementos de rejeição, infundadas, como se comprovou posteriormente, de egressos de cursos de bacharelado e tecnólogos em relação ao processo de formação dos professores e a necessidade dessa formação para a sua profissionalização.

A título de considerações finais, mas provisórias, os resultados, até aqui sistematizados, demonstram a importância do PEG na formação mais estrita dos professores, considerado pelos entrevistados como um “divisor de águas” nas suas trajetórias profissionais e a maneira como a realização do curso do PPGEPT demonstra-se como elemento necessário e complementar a essa formação, o que revela que o professor de EPT, para realizar o seu trabalho pedagógico, no seu processo de profissionalização necessita realizar processo formativos específicos na área de educação, que os permitam trabalhar de forma consciente e comprometida com o que fazem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. J. M. **Evasão no PROEJA**: estudo das causas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

Autor 1. XXXXXX. **Programa... Escola Doutoral Políticas Públicas e Trabalho Docente**: Conjunturas, Processos e Resistência. Salvador. Grafho/UNEB; Gestrado/UFMG. 13 a 31 de agosto 2018. P. 57-59.

Autor 1. XXXXXX. *In*: Mutin, A.L.B *et alii*. **Educação Profissional, Território e Sustentabilidade.** Curitiba: CRV, 2018.

Autor 2. XXXXXX. *In:* **Dicionário Gestrado/UFMG**. Disponível em: http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=223. acessos em: 10 jan. 2019.

Autor 2. **XXXXXX**. Curitiba: CRV, 2017.

Autor 2. *et alii* (orgs.). **XXXXXX**. Curitiba: CRV, 2017.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ**., Rio de Janeiro , v. 25, n. 95, p. 356-392, Apr. 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000200356&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Nov. 2017. Epub Apr 27, 2017. http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500397.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v.7, suplemento, pp. 67-82, 2009. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r370.pdf>. Acesso em: 20 de Abr. 2014.

MACHADO, M. R. **A evasão nos cursos de agropecuária e informática / nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes** - MG (2002 a 2006). Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MATHIAS, Maíra. Formação docente para a Educação Profissional: falso consenso? **EPSJV/Fiocruz**. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/formacao-docente-para-a-educacao-profissional-falsoconsenso>. 2015. Acessado em: 14 de maio de 2017.

MOREIRA, P. R. **Evasão escolar nos cursos técnicos do PROEJA na rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

MOTTA, Maria de Graça Corso da; ALMEIDA, Miriam de Abreu. Repensando a Licenciatura em Enfermagem à luz das Diretrizes Curriculares. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF) 2003 jul/ago;56(4):417-419.

MOURA, Dante H; LIMA FILHO, Domingos L.; SILVA, Mônica R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, Dec. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000401057&lng=en&nrm=iso>. acessos em: 13 jan. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206313.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Edu. Soc.** 2011, vol. 32, n. 117, pp. 1051-1066. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010133020110004000009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15 de Abr. 2014.

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

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: Por onde passa a valorização? **Revista Brasileira de Educação**, 46(32), 51-74, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Rev. Bras. Educ**., Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, Abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782007000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 de Abr. 2015.

SILVA, M. R.; PELISSARI, L. B.; STEIMBACH, A. A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 403-17, jun. 2013.

SILVA, T. O. C.; CUNHA, P. C.; MAGRONE, E. Reprovação escolar no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: uma análise do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Ivaiporã. **Pesquisa e Debate em Educação**. Revista do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. v. 5, n. 1, p. 42-61, 2015.

[1] Neste texto, a referência à expressão Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sempre será feita quanto se tratar da oferta da modalidade educação profissional em cursos de nível básico e superior, quando se pretende destacar as especificidades dos níveis de ensino. Quando a menção for tão somente à oferta da modalidade de maneira geral, independentemente do nível de oferta, será feita a referência à expressão “educação profissional”

[2] A inserção dos nomes dos autores (AUTOR 1 e AUTOR 2) ocorrerá após a publicação dos resultados da avaliação do artigo.