

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA CRISTINA GASPAR LEMES

**O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFSP:
CONTRIBUIÇÕES NA PERSPECTIVA DE SEUS
PARTICIPANTES**

SÃO CARLOS
2020

FERNANDA CRISTINA GASPAR LEMES

**O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFSP:
CONTRIBUIÇÕES NA PERSPECTIVA DE SEUS
PARTICIPANTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Moraes Anunciato.

SÃO CARLOS
2020

Gaspar Lemes, Fernanda Cristina

O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFSP: CONTRIBUIÇÕES NA
PERSPECTIVA DE SEUS PARTICIPANTES / Fernanda Cristina Gaspar
Lemes. -- 2020.

168 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos,
São Carlos

Orientador: Rosa Maria Moraes Anunciato

Banca examinadora: ROSA MARIA MORAES ANUNCIATO, RENATA
CRISTINA DA CUNHA, ALINE DE CASSIA DAMASCENO LAGOEIRO,
ALINE MARIA DE MEDEIROS RODRIGUES REALI, JULIANA
CRISTINA PERLOTTI PIUNTE

Bibliografia

1. Desenvolvimento Profissional. 2. Aprendizagem Profissional. 3.
Mestrado Profissional em Ensino. I. Orientador. II. Universidade Federal de
São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Fernanda Cristina Gaspar Lemes, realizada em 20/02/2020:

R. Anunciato

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato
UFSCar

Renata Cristina da Cunha

Profa. Dra. Renata Cristina da Cunha
IFPI

Aline Lagoeiro

Profa. Dra. Aline de Cassia Damasceno Lagoeiro
IFSP

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
UFSCar

Juliana Cristina Perloti Piuñi

Profa. Dra. Juliana Cristina Perloti Piuñi
IFSP

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Renata Cristina da Cunha e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

R. Anunciato

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato

Dedico este trabalho aos educadores apaixonados por sua profissão,
Aos educadores que caminham ao meu lado,
Aos meus familiares,
Ao meu noivo.

AGRADECIMENTOS

Durante todo o processo que resulta no texto aqui apresentado muitas pessoas tiveram importância fundamental, tornando o caminho menos árduo, com gestos e palavras de apoio e incentivo. Com o colo acolhedor e o conselho assertivo, um abraço acalentador, uma surpresa para aquecer o coração. A cada um de vocês toda a minha gratidão.

Primeiramente, sou grata a Deus, pois acredito que, quando um sonho brota em nosso coração e ali cria raízes, é algo que precisamos alcançar, pois faz parte dos planos que Ele tem para mim, mesmo que ainda não os imaginamos. E o doutorado é esse sonho para mim; esse desejo nasceu em meu coração há mais de dez anos, e, por mais que em alguns momentos eu quisesse esquecê-lo, era só “garoar” que ele renascia. Sou grata também pelos sopros de inspiração durante o processo de tessitura do texto, quando chegamos a duvidar de que seríamos capazes.

Agradeço também à Nossa Senhora, minha “mãezinha do céu”, que eu acredito que sempre intercede por mim diante de Deus, servindo de aconchego em tantos momentos de solidão, nos quais a certeza do seu amor foi essencial para dar continuidade a todo o processo.

Sou grata aos meus pais, Fernando, Eva e Vilma (eu tenho duas mães), por sempre apoiarem meus sonhos, estimularem meus voos e me receberem com um amor infinito, quando sentia minhas asas cansadas, não me permitindo desistir, apenas descansar e voltar a voar. O amor e o exemplo de vocês são uma recordação constante para mim.

Agradeço aos meus avós, Artur e Elza, Wladermar e Dirce, hoje todos em memória. Mas, de forma muito especial e saudosa, à vó Elza, que, apesar de analfabeta, foi uma educadora exemplar. Ela partiu durante o desenvolvimento desta pesquisa, e me faltam palavras para descrever a dor que sua ausência causa. No entanto, sinto sua presença sempre que preciso daqueles conselhos que só a sua experiência podia me dar.

Sou grata também ao meu noivo, e futuro marido, Rodrigo, um grande companheiro, muito atencioso e amoroso, sempre compreensivo com os meus momentos de angústia e também com o tempo dedicado à tese. Seu apoio foi muito importante para a conclusão deste trabalho.

Agradeço ainda a todas as famílias Gaspar e Lemes, por todo o amor, pela torcida e pelas orações de cada um de vocês, que foram, e continuam sendo, primordiais para o meu caminhar.

Minha profunda gratidão à minha professora e orientadora Rosa Maria Moraes Anunciato; você é um verdadeiro exemplo de pessoa, mulher e profissional, uma fonte de aprendizagem e inspiração para minha formação e atuação profissional.

Agradeço às professoras Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro, Juliana Perle Piunti e Renata Cristina da Cunha, que dedicaram seu tempo e compartilharam com tanta generosidade seus saberes para contribuir de maneira enriquecedora com a pesquisa.

Não posso deixar de agradecer a todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, que compartilharam seus conhecimentos, contribuindo não só com o processo de desenvolvimento da tese, mas também com minha formação profissional e humana.

Um agradecimento muito especial às minhas companheiras de jornada Carolina Marini, Eliana Marques Ribeiro Cruz, Maria Tereza Fernandino Evangelista, Priscila Menarin Cesário e Rita de Cássia Eutrópio Mendonça Bezerra, que, mais que um grupo de pesquisa, foram verdadeiras amigas com as quais esse processo formativo me presenteou; desejo muito sucesso a cada uma de vocês.

Agradeço ainda aos meus amigos Juliana Duarte Oliveira, Carla Lais Fileto de Held e Tiago Batista Medeiros; vocês são verdadeiros presentes que o Instituto Federal me deu, mesmo não trabalhando mais no mesmo câmpus, continuamos presentes na vida uns dos outros.

Não posso deixar de agradecer também as “Bixettys” Elaine Carla de Oliveira, Francine Paula de Campos Oliveira, Liana de Campos Silva e Mariana Lima Santos Caetano, pelos nossos quase quinze anos de amizade, sei que torcem pelo meu sucesso, como eu torço pelo de vocês.

Agradeço também aos colegas de trabalho, dos campi Barretos, São Carlos e Presidente Epitácio do IFSP; o apoio e as conversas foram significativamente importantes para trilhar com êxito esse percurso.

Também externo meus agradecimentos ao ProfEPT e ao ProfEPT – IFSP, especialmente na pessoa de seu coordenador, que oportunizaram o desenvolvimento desta investigação.

Agradeço de maneira muito especial aos discentes servidores da primeira turma do ProfEPT – IFSP, por tornarem possível a concretização desta pesquisa, dedicando seu tempo e compartilhando suas experiências e aprendizagens; sem vocês esse momento não seria possível.

Além disso, agradeço a cada professor, colega de trabalho e aluno que até hoje compartilharam comigo suas vidas e histórias, sou hoje fruto de um processo formativo compartilhado com vocês, muito obrigada!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Não vês que somos viajantes? E tu me perguntas: Que é viajar? Eu respondo com uma palavra: é avançar! Experimentais isto em ti. Que nunca te satisfaças com aquilo que és para que sejas um dia aquilo que ainda não és. Avança sempre! Não fiques parado no caminho.

SANTO AGOSTINHO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Adot – Associação para Proteção dos Adolescentes Trabalhadores
ADS – Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
Bird – Banco Mundial
CAAEE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet – Centros Federais de Educação Tecnológica
CFE – Conselho Federal de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Pesquisas
Conif – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CPII – Colégio Pedro II
CTC – Conselho Técnico Científico
EJA – Educação de Jovens e Adultos
Emeb – Escola Municipal de Educação Básica
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
FIC – Formação Inicial e Continuada
Fundam – Desenvolvimento Educacional e Cultural da Alta Mogiana
IFES – Instituto Federal do Espírito Santo
IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
MEC – Ministério da Educação
PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPG – Programas de Pós-Graduação
PPGE – UFSCar – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos
PPP – Projeto Político Pedagógico
Proep – Programa de Expansão da Educação Profissional
ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Setec/MEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação

SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação

Spec/PADCT – Subprograma Educação para a Ciência do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico

TAE – Técnico em Assuntos Educacionais

TCF – Trabalho de Conclusão Final

TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UNEDs – Unidades Descentralizadas

UTFPR – Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e à Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matrículas da Área de Ensino, por região do País

Quadro 2 – Distribuição de programas da Área de Ensino por região em 2019

Quadro 3 – Distribuição de cursos da Área de Ensino por região em 2019

Quadro 4 – Instituições que ofertam mestrado profissional na Área de Ensino no ano de 2017

Quadro 5 – Perfil dos participantes

Quadro 6 – Percorso profissional dos participantes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das instituições associadas ao ProfEPT

Figura 2 – Mapa dos *campus* do IFSP

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Relação de inscritos no ProfEPT – IFSP em 2017

Gráfico 2 – Faixa etária dos servidores ingressantes no ProfEPT – IFSP em 2017

Gráfico 3 – Formação dos servidores ingressantes no ProfEPT – IFSP em 2017

Gráfico 4 – Tempo de atuação como servidor no IFSP

Gráfico 5 – Aspectos motivadores para ingresso no ProfEPT – IFSP

RESUMO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no ano de 2017, vinculou-se ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Nesse cenário, esta investigação, de abordagem qualitativa, buscou compreender, a partir da perspectiva dos servidores que cursaram a primeira turma do ProfEPT – IFSP, como o mestrado pode contribuir para sua atuação e desenvolvimento profissional. Foi realizado um estudo da documentação que regulamenta e norteia tanto o ProfEPT quanto o ProfEPT – IFSP, com o intuito de entender como o Programa de Mestrado Profissional em Rede se constitui, assim como identificar e analisar quais suas concepções e perspectivas formativas. O trabalho apresenta uma contextualização histórica dos cursos de Mestrado Profissional no País, retratando as propostas, necessidades e iniciativas que iniciaram e permitiram o desenvolvimento desses cursos no contexto da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, chegando à criação do mestrado profissional na área de ensino. O delineamento investigativo procurou possibilitar que os participantes apresentassem suas concepções e perspectivas pessoais sobre a temática da investigação. Os questionários serviram para a construção do perfil pessoal, formativo e profissional dos sujeitos, assim como as entrevistas *online* focalizaram o processo formativo e o desenvolvimento dos trabalhos desses sujeitos enquanto mestrandos do ProfEPT – IFSP. Também se realizou uma entrevista com o coordenador do Programa, objetivando compreender a posição da gestão no tocante ao desenvolvimento da primeira turma do mestrado profissional e os resultados alcançados. No referencial teórico, os estudos que subsidiam o trabalho tratam de modo mais específico de aprendizagem, processos reflexivos, identidade profissional e desenvolvimento profissional de professores, sendo um diferencial desta investigação estabelecer aproximações e distanciamentos dessa literatura com aspectos relacionados à aprendizagem e desenvolvimento profissional de outros agentes educacionais, no caso, os servidores do IFSP ingressantes na primeira turma do ProfEPT – IFSP. Os resultados oriundos das análises e sistematização dos dados evidenciam que, na perspectiva dos participantes, e também da gestão do Programa, o ProfEPT – IFSP foi gerador de aprendizagens e fomentador de reflexões que influenciam o processo de consolidação da identidade profissional e do desenvolvimento profissional dos servidores participantes desta investigação. Nesse sentido, eles demonstram como principais aprendizagens relacionadas ao curso o alargamento da compreensão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), seu percurso histórico e seu alicerce teórico enquanto modalidade de ensino que almeja a transformação social e a emancipação de seus discentes. Tal compreensão resultou em um conhecimento maior acerca da instituição em que atuam e do papel que ocupam nela como servidores, elemento necessário para a promoção do seu desenvolvimento profissional. Revelaram-se também aprendizagens associadas à atuação profissional desses servidores quando explicitam que se sentem mais capacitados para o exercício de suas funções. Também emergem durante o processo de análises dos dados aspectos que consideramos, a partir da perspectiva dos participantes entrevistados, como limitações do ProfEPT – IFSP, ou ângulos que podem ser repensados visando o aprimoramento do Programa. Tais aspectos dizem respeito ao alinhamento conceitual de uma parcela minoritária dos docentes do programa, tanto no que se refere as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica como no tocante à concepção dos produtos educacionais que precisam ser desenvolvidos para a conclusão do curso.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional; Aprendizagem Profissional; Mestrado Profissional em Ensino; Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

In the year of 2017, the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP) was linked to the Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (Professional Master's Degree in Professional and Technological Education in a National Network) (ProfEPT). Considering this scenario, the present investigation aims to understand – from the perspective of the civil servants who attended the first class of ProfEPT-IFSP – in what ways the master's degree can contribute to their performance and professional development. A study of the documentation that regulates and guides both ProfEPT and ProfEPT-IFSP was carried out, and the objective of the study is understanding how the Programa de Mestrado Profissional em Rede (a Professional Master's Program that works as a network) is constituted, as well as identifying and analyzing its conceptions and formative perspectives. This study also presents a historical contextualization of the Professional Master's programs in the country, portraying the proposals, needs and initiatives that started and allowed the development of these programs in the context of the *stricto sensu* Post-Graduation in Brazil, also addressing how the Professional Master's related to Education was founded/created in Brazil. The investigative design aims to enable the participants to present their conceptions and personal perspectives on the theme of the investigation of this study. Questionnaires were used for the construction of the personal and professional profile of the participants, as well as the online interviews focused on the training process and development of the work of these participants as masters of the ProfEPT-IFSP. An interview with the Program's coordinator was conducted, aiming to understand the management's opinion about the first professional master's class and the results achieved. In the theoretical framework there are included studies that study aspects of learning, the reflective processes, professional identity and professional development of teachers in a more specific way; and what differs this investigation from others is that it also investigates aspects related to the learning and professional development of others educational agents, in this case the IFSP civil servants who were part of the first class of ProfEPT-IFSP. The results from the analysis and the systematization of the data show that, from the perspective of the participants – and also of the Program's management – ProfEPT-IFSP generated learning and promoted reflections that influence the process of consolidating the professional identity and professional development of the civil servants that participated in this investigation. Therefore, they say that the main thing they've learned (related to the program) was developing a deeper understanding of Professional and Technological Education, its historical path, and its theoretical foundation as a teaching modality that aims at the social transformation and the emancipation of its students. Such understanding resulted in having a greater knowledge about the institution in which they work at and the role they play in it as civil servants, which is a necessary element for their professional development. There was also evidence of learning related to the professional performance of these employees when they made it clear that they felt more qualified to perform their duties. Also during the data analysis process it was possible to understand, from the perspective of the interviewed participants, some limitations of the ProfEPT-IFSP, or aspects that could be rethought in order to improve the Program. Such aspects are related to the conceptual alignment of a minority of the program's teachers, not only regarded to the conceptual bases of Professional and Technological Education, but also related to the design of educational products that need to be developed to complete the program.

Keywords: Professional Development; Learning Professional; Professional Master's Education; Professional and Technological Education.

Sumário

Apresentação do Trabalho	17
1. Antecedentes da Pesquisa: aspectos da trajetória profissional da pesquisadora	20
2. O ProfEPT - IFSP no Contexto da Pós-Graduação no Brasil	27
2.1 O Surgimento do Mestrado Profissional	31
2.2 A Área de Ensino e o Mestrado Profissional	37
2.3 O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT)	43
2.4 Histórico da Instituição	56
3. Um Estudo com Servidores da 1. ^a Turma do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFSP: O delineamento da Pesquisa	62
3.1 Delimitação do Tema	62
3.2 Questão e Objetivos de Pesquisa	65
3.3 Fundamentação Teórico-metodológica: Formação Profissional, desenvolvimento profissional, identidade profissional e processos reflexivos ...	66
3.4 O Caminho da Pesquisa	79
4. Aprendizagens no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFSP na Perspectiva dos Participantes	91
4.1 Perfil pessoal e profissional dos participantes	92
4.2 Trajetória profissional	112
4.3 Aprendizagens construídas no interior do processo formativo no ProfEPT	113
4.4 As pesquisas e os produtos educacionais desenvolvidos pelos participantes no contexto do ProfEPT	121
4.5 Os motivos que levaram os participantes a buscar o ProfEPT.....	122
4.6 A experiência de cursar as disciplinas EaD.....	128
4.7 Especificidades das pesquisas desenvolvidas pelos servidores participantes: a relação entre pesquisa e produto educacional.....	132
5. Considerações finais	139
6. Referências	147
Anexos	156

Apresentação do Trabalho

O tema principal desta pesquisa de doutorado está relacionado ao curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) e às aprendizagens e experiências vividas no contexto desse curso na perspectiva dos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) ingressantes na primeira turma do ProfEPT – IFSP, a qual inaugurou o Programa, no segundo semestre de 2017, no IFSP – câmpus Sertãozinho.

Para o desenvolvimento desta investigação, a seguinte questão de pesquisa foi formulada: Quais as compreensões que servidores do IFSP ingressantes na primeira turma do ProfEPT – IFSP têm das aprendizagens e possíveis contribuições do mestrado profissional em ensino para sua formação profissional?

Almejando responder à questão apresentada, delineou-se como objetivo geral investigar as compreensões que servidores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), ingressantes na primeira turma do ProfEPT, possuem sobre as aprendizagens e possíveis contribuições do mestrado profissional em ensino para sua formação profissional.

A fim de alcançar o objetivo geral proposto, colocam-se como objetivos específicos: Delinear o percurso de formação e de inserção profissional dos servidores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), ingressantes na primeira turma do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT); Identificar as motivações e expectativas dos servidores participantes da investigação sobre o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT); Conhecer e analisar as aprendizagens desses servidores derivadas do mestrado profissional em ensino no seu desenvolvimento profissional.

Para a concretização do trabalho, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual, em um momento inicial, fez-se uso de questionários para o delineamento do percurso de formação e de inserção profissional dos servidores colaboradores. Em momento posterior, foram feitas entrevistas *online* focalizadas para o acompanhamento do desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa de servidores mestrandos do ProfEPT – IFSP que aceitaram contribuir com o desenvolvimento da investigação que efetuamos. Também se realizou uma entrevista focalizada presencial com o coordenador do Programa.

Para a compreensão da realidade investigada, também foi empreendido um estudo da documentação que regulamenta e norteia tanto o ProfEPT quanto o ProfEPT – IFSP, com a finalidade de compreender como o Programa de Mestrado Profissional em Rede se constitui, assim como identificar e analisar quais suas concepções e perspectivas formativas.

A tese foi organizada de modo que no primeiro capítulo fosse evidenciada minha relação com a Instituição, campo da investigação desenvolvida, e nele fiz a apresentação de minha trajetória formativa e profissional. Esse capítulo foi intitulado, *Antecedentes da pesquisa: aspectos da trajetória profissional da pesquisadora*.

No segundo capítulo, nomeado de *O mestrado profissional do IFSP no contexto da pós-graduação no Brasil*, apresentamos um histórico da pós-graduação brasileira, tendo como foco o surgimento e a consolidação dos cursos de mestrado profissional, e de maneira especial são considerados os programas de mestrado profissional na Área de Ensino. Além disso, mostramos o surgimento do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Ao final, trazemos o histórico institucional do IFSP e também do câmpus de Sertãozinho, unidade na qual o ProfEPT – IFSP é sediado.

No terceiro capítulo, que compõe a tese, intitulado *Um estudo com servidores da 1.ª Turma do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFSP: o delineamento da pesquisa*, expomos a investigação desenvolvida. Nele estão a delimitação do tema, a questão de pesquisa, o objetivo geral e específicos, a fundamentação teórico-metodológica que assenta a pesquisa, assim como os caminhos percorridos para a consolidação do trabalho.

No quarto capítulo do trabalho, com o título *Aprendizagens no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFSP na perspectiva dos participantes*, têm-se a apresentação, análise, sistematização e reflexão sobre os dados construídos e elaborados ao longo de todo o processo investigativo. Nesse momento, são estabelecidas as relações entre as compreensões dos participantes que colaboraram para a realização da pesquisa com o referencial teórico que subsidia teoricamente o trabalho.

No quinto capítulo que compõe a tese, são apresentadas as conclusões do trabalho, nele evidenciamos as possíveis contribuições que, na perspectiva dos servidores do IFSP, participantes de nossa investigação, que ingressaram na primeira turma do ProfEPT – IFSP, o curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) deu ao desenvolvimento e à sua atuação profissional.

Ainda compõe o trabalho todo o material utilizado como referência. Além disso, são apresentados alguns anexos, como a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da UFSCar e o questionário utilizado para a identificação do perfil pessoal e profissional dos participantes.

1. ANTECEDENTES DA PESQUISA: ASPECTOS DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DA PESQUISADORA

Formei-me em pedagogia em 2009 pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), *campus* de São José do Rio Preto, e ainda durante a graduação cresceu em mim o desejo de cursar o mestrado e o doutorado em Educação, cujo objetivo maior era me tornar professora universitária em uma universidade pública, ou seja, ser formadora de formadores.

Nesse caminho, tornei-me Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE – UFSCar) em 2012, tendo defendido minha dissertação na linha de Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais. No mestrado, debruçei-me sobre a relação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e a formação de professores, investigando a compreensão da então proposta de inclusão digital por meio do *netbook* em uma Escola Municipal de Educação Básica (Emeb) de São Carlos – SP pelos professores regulares do 5.º ano do Ensino Fundamental e pelo professor de informática.

Durante o mestrado, especialmente na fase de coleta de dados, cresceu em mim o desejo de estar na sala de aula, de verdadeiramente me tornar professora da Educação Básica, não que eu já não tivesse essa vontade, mas, até esse momento, parte de mim planejava tentar o doutorado logo após a conclusão do mestrado, cursá-lo como bolsista, iniciando minha carreira como professora apenas depois da conclusão do doutorado. No entanto, estando na escola diariamente, conversando e convivendo com estudantes e professores, percebi que teorizava uma prática que ainda não havia vivenciado, e que esta seria essencial para a concretização do objetivo que havia traçado para meu futuro profissional, e hoje tenho certeza de que a experiência profissional na Educação Básica é essencial para minha atuação profissional.

Após quase dois anos lecionando na Educação Infantil na rede municipal de São José do Rio Preto – SP e sendo professora há pouco mais de um ano em uma universidade particular na mesma cidade, tem início minha história com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Fui nomeada para o cargo de pedagoga de carreira técnico-administrativa no câmpus Barretos do IFSP em meados de fevereiro de 2014.

Essa experiência profissional, de me tornar pedagoga fora da sala de aula, foi um grande desafio, quando a necessidade de retornar à pós-graduação se tornou latente a fim de

buscar compreender tal contexto de atuação por meio do aprofundamento teórico. As dificuldades do início de uma nova carreira se concretizam como estímulo ao estudo e pesquisa acerca dessa nova e diferente realidade profissional, de suas possibilidades e limitações; esse exercício me motivou a amadurecer minhas inquietações como objeto de estudos e pesquisa.

O ingresso no IFSP, em uma carreira profissional que até então desconhecia, foi uma etapa permeada por algumas dificuldades, muitas aprendizagens e um profundo amadurecimento pessoal e profissional. Eu deixava a Educação Infantil, em que atuava há quase dois anos, e havia começado a desenvolver minha identidade profissional no tocante aos aspectos específicos dessa realidade, para passar a trabalhar em uma nova cidade e em um contexto profissional, completamente diferente do que eu conhecia até então. O acolhimento que tive em meu novo local de trabalho, tanto pelos colegas da equipe interdisciplinar a que eu passei a compor, naquele momento nosso setor era denominado Núcleo Sociopedagógico, quanto por parte da direção e demais setores da instituição foi importante para minha adaptação.

Minha maior dificuldade inicialmente foi não saber exatamente o que me cabia fazer, e pouco conhecia sobre a Rede Federal de Ensino e seus objetivos. Além disso, não havia uma descrição explícita das atividades que eu deveria desenvolver. A equipe que eu passei a integrar era composta, no momento de minha chegada, por um psicólogo, uma assistente social, uma pedagoga e uma técnica em assuntos educacionais (formada em licenciatura em psicologia). Tínhamos reuniões semanais para conversarmos sobre as demandas do setor. Esses momentos de diálogo foram fundamentais para que eu pudesse compreender a atuação do Núcleo Sociopedagógico institucionalmente, e conseqüentemente fosse me apropriando das demandas específicas à minha formação como pedagoga.

Com o passar do tempo, percebi que as demandas do setor que cabiam ao pedagogo se davam a partir de duas as vertentes, sendo as de ordem mais burocrática e documentais que diziam respeito a toda a parte de documentos e políticas educacionais, tais como elaboração e reformulação de Projeto Pedagógico de Curso (PPC), Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Pedagógico (PPP), Organização Didática, credenciamento e avaliação de cursos no Ministério da Educação (MEC), entre outros. Também a verificação e orientação docente no tocante ao preenchimento de diários e os sistemas institucionais, em muitas comissões internas a participação do pedagogo era obrigatória. Ademais, cabia-nos a elaboração de relatórios e pareceres que se referiam às

questões pedagógicas e/ou educacionais do câmpus, bem como a presidência dos conselhos de classe e reuniões de pais.

A segunda vertente de demandas destinadas aos pedagogos diz respeito ao atendimento e acompanhamento discente com problemas de notas, faltas e comportamento. Na maioria desses casos, a atuação acontecia em parceria com outro profissional da equipe, objetivando a diversidade de olhares para as situações específicas dos discentes atendidos.

Como a pedagoga que já compunha a equipe tinha preferência pelas atividades mais burocráticas relacionadas ao cargo, o fluxo das demandas me encaminhou para as ações mais específicas de atendimento e acompanhamento discente. Como no câmpus Barretos do IFSP havia no momento em que lá atuei nove turmas de ensino médio integrado, era esse o maior público por mim atendido. Chegavam também algumas demandas dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes e superiores, mas eram ínfimas quando comparadas às demandas do ensino médio integrado.¹

Trabalhar com os adolescentes foi, inicialmente, uma grande dificuldade, pois nunca havia pensado que lidaria com essa faixa etária de estudantes, e eu tinha insegurança em como abordá-los e orientá-los. Nesse sentido, a parceria com o psicólogo que compunha nossa equipe de trabalho foi essencial para a superação dessa dificuldade, e com o tempo percebi que era gratificante fazer as mediações de conflito entre alunos e professores, ou mesmo entre alunos e alunos. Também era recompensador perceber a evolução dos discentes com dificuldades educacionais que, a partir de nossas intervenções, alcançavam progresso em sua vida acadêmica.

Outra grande dificuldade que tive no começo da minha carreira como pedagoga técnica administrativa no IFSP referia-se às especificidades da rede federal de ensino, que oferece desde o ensino básico (ensino médio integrado ao técnico) até a pós-graduação, possuindo em cada câmpus até três áreas de conhecimento. Isso implica o atendimento a um público estudantil bastante variado, bem como a composição de um quadro docente muito heterogêneo, com professores de diferentes áreas de formação inicial, muitos dos quais não possuem licenciatura ou formação pedagógica, o que, em alguns casos, tem reflexo direto nas relações pedagógicas estabelecidas em sala de aula. A superação dessa dificuldade nunca se deu por completo, e posso dizer que me adaptei à realidade da instituição e desenvolvi

¹ Cursos técnicos subsequentes/concomitantes são aqueles em que os discentes concluíram ou cursam a partir do 2.º ano do Ensino Médio, em uma instituição distinta do IFSP. Enquanto no curso médio-integrado, os estudantes cursam o ensino médio de modo integrado a um dos cursos técnicos ofertados pelo IFSP.

estratégias para dialogar com os docentes, bem como para trabalhar com os discentes dos diferentes cursos e níveis de formação, assim como de distintas faixas etárias.

Em meados de 2016, tendo ingressado no doutorado em Educação, fui removida para atuar no câmpus São Carlos do IFSP, o que me permitiu vivenciar a pluralidade da Instituição na qual trabalho, pois, apesar de saber que cada unidade do IFSP possui sua singularidade, assim como é constituída por suas particularidades, inclusive pela característica institucional de considerar as especificidades da região em que o câmpus se localiza, a mudança de unidade permitiu-me experienciar essas singularidades e particularidades no cotidiano do trabalho.

A diferença mais impactante com a mudança de campus, e uma das maiores dificuldades que senti com a remoção, foi semelhante a de meu ingresso na instituição, e se refere ao público atendido pela unidade de São Carlos, que no momento de minha chegada não possuía ensino médio integrado ao técnico. Como esse era o público com o qual eu mais trabalhava no campus Barretos, foi como se as inseguranças e receios que vivenciei em 2014 voltassem (e de fato voltaram); novamente me via sem saber o que me caberia como profissional realizar. Para agravar a situação, ao contrário de Barretos, a equipe que eu passei a integrar em São Carlos tinha problemas de relacionamentos, dentro da própria equipe, e também com outros setores da instituição, o que dificultava a realização das atividades de trabalho, bem como a compreensão das necessidades de intervenção do setor com os docentes e discentes.

O até então “Núcleo Sociopedagógico” passou a ser denominado “Coordenadoria Sociopedagógica” e passou a ter a figura de um coordenador de setor, e por isso minhas demandas no novo câmpus vinham por meio da então coordenadora. Foi um período de angústia profissional, pois constantemente eu fazia comparações com a realidade do câmpus Barretos e minha percepção era de que a realidade do trabalho anterior era melhor e mais tranquila. Apesar disso, fui realizando as ações que me eram atribuídas e procurando estabelecer vínculos com servidores de outros setores. Inicialmente, não foi fácil, mas a médio e longo prazo esses laços profissionais que consegui estabelecer foram importantes para minha atuação.

Um marco para minha adaptação no câmpus São Carlos foi a mudança da coordenação do curso de Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS). Quando o novo coordenador assumiu, no final de 2016, ele se empenhou em regularizar a situação dos alunos que já haviam extrapolado o prazo máximo para a integralização do curso, mas que não o haviam feito, permanecendo com matrícula ativa na instituição. A

regularização dessa situação era uma demanda com a qual vínhamos trabalhando, mas a parceria com o novo coordenador do curso foi essencial para alcançarmos êxito. No entanto, as diretrizes para que esse processo se efetivasse precisaram ser reelaboradas, visto que a maneira como vinha sendo feito era demasiadamente burocrática e pouco funcional. Nosso envolvimento com essa ação, assim como começar a colher os frutos que dela resultaram, teve grande importância para nossa adaptação à nova realidade de trabalho, muito diferente, e mais burocrática, do que a realidade anterior.

Com o êxito que começamos a conquistar, outros professores e coordenadores passaram a procurar o setor com questões que acreditavam que poderiam ser solucionadas com a intervenção/mediação dos profissionais que compunham nossa equipe de trabalho, e aos poucos, com a reconfiguração da equipe que compunha a Coordenadoria Sociopedagógica no câmpus São Carlos, fomos vencendo preconceitos, derrubando barreiras e conquistando espaço de trabalho com os coordenadores de cursos, docentes e discentes.

No ano de 2017, teve início a primeira turma de ensino médio integrado na unidade de São Carlos, e, com a chegada dos adolescentes, novas demandas passaram a surgir, tais como mediação de conflitos entre alunos, e também entre professores e alunos, pais de estudantes começam a procurar a instituição com dúvidas e inquietações, conselhos de classe passam a ser necessários, reuniões de pais, enfim, o câmpus começa a reconstruir sua identidade, assim como a Coordenadoria Sociopedagógica, que passa a trabalhar com situações até então inexistentes neste câmpus.

Vivenciar todas essas mudanças e reconfigurações nos levou a conhecer, com maior profundidade, os meandros dos processos institucionais. Passamos a compreender os caminhos burocráticos que precisavam ser percorridos, bem como explicitar o lado humano que nosso trabalho precisa ter, de acolher, ouvir, compreender, e dentro de nossas possibilidades de atuação, auxiliar os estudantes e familiares que buscavam o setor com suas dúvidas, angústias, necessidades e dificuldades. Temos casos que sem a intervenção do setor o estudante não teria concluído com êxito seu percurso formativo, e isso é o mais gratificante na atuação como pedagoga de carreira técnica administrativa, saber que seu trabalho, de diferentes maneiras, é importante para que outra pessoa consiga superar suas dificuldades e realizar seus sonhos.

Depois de pouco mais de um ano trabalhando no câmpus São Carlos – SP do IFSP, ocorreu minha nomeação como professora de educação básica, técnica e tecnológica na mesma Instituição, tendo assumido esse novo cargo no final de outubro de 2018, o que fez minha vida pessoal e profissional sofrer uma brusca e inesperada mudança, visto que minha

nomeação se deu por aproveitamento de fila, e o câmpus para o qual fui chamada não era o mesmo para o qual prestei o concurso. Assumi o novo cargo na unidade de Presidente Epitácio – SP do IFSP, e mais uma vez vivenciei em meu cotidiano como é diferente e particular a realidade de cada câmpus do IFSP.

Nessa nova etapa de minha carreira profissional, atuo como professora do curso de Licenciatura em Pedagogia. Apesar de o cargo ser de professor de educação básica, técnica e tecnológica, no câmpus Presidente Epitácio – SP não há oferta de cursos técnicos na área de Educação, então, além das aulas da licenciatura, ministro cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) por meio da extensão universitária, os quais objetivam a capacitação da comunidade externa. No caso dos cursos propostos pelos docentes da Licenciatura em Pedagogia, estes possuem como público-alvo especialmente professores e outros agentes educacionais.

Mais uma vez, vejo-me vivenciando o início de uma nova etapa de meu desenvolvimento profissional. Deixei a carreira técnico-administrativa, com a qual já me sentia confortável e possuía um rol de conhecimentos específicos para atuar e desenvolver minhas ações profissionais, e me vejo ingressando em uma nova carreira, bastante distinta das anteriores.

Apesar de ter lecionado em uma universidade particular por quatro anos, a realidade da docência no IFSP é muito diferente e singular, e agora, tornando-me professora, vejo-me “do outro lado do tabuleiro”, sendo cobrada e com demandas que anteriormente era eu quem passava aos professores. Em vez de acolher os estudantes que passam por situações problemáticas, agora sou eu quem os encaminho, enfim, é um reaprender diário. Sem dúvida, o conhecimento acerca da instituição e suas particularidades que construí durante minha atuação como técnica é importante e tem papel basilar para minha atuação docente, e diria, inclusive, que o vejo como facilitador desse novo início, mas os desafios profissionais que se apresentam diariamente são outros.

A maior dificuldade que identifico para minha adaptação à nova carreira diz respeito à burocracia, especialmente às demandas que aparecem “de última hora” e sempre se colocam como importantíssimas e urgentes, e algumas delas precisam ser realizadas em quarenta e oito horas, o que desorganiza a programação semanal inicial. Muitas vezes, já me vi refletindo que, na qualidade de técnica administrativa eu não imaginava que os professores trabalhavam com tanta burocracia, o que algumas vezes demanda mais tempo e empenho do que o preparo de aulas, o atendimento discente, as orientações e reuniões. Tem sido um período de intensa aprendizagem dessa nova realidade profissional, em um câmpus que se

localiza em uma região até então desconhecida para mim. Nossos alunos, em sua maioria, possuem uma grande defasagem de aprendizagem, o que por vezes nos impõe repensar as estratégias didático-metodológicas, os textos de leitura e os instrumentos avaliativos, para se adequarem ao público que atendemos.

Apesar das dificuldades e da distância da família, que em alguns momentos pesa, sinto-me feliz e profissionalmente realizada. Estar em sala de aula, lecionando no curso de licenciatura em Pedagogia, é verdadeiramente a realização de um sonho e de um objetivo de vida, pelo qual lutei muito, o que acredito que me ajuda a manter o foco e buscar superar as dificuldades que se apresentam.

Entre o germinar do desejo de me tornar professora universitária em uma universidade pública e sua concretização, mais de uma década se passou, e a graduanda sonhadora foi se transformando em uma profissional que diariamente reafirma a importância de sua profissão.

Esta sucinta apresentação de meu percurso profissional, especialmente destacando minha história com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), justifica-se pelo fato de a Instituição possuir íntima relação com a pesquisa que foi desenvolvida. Fazer parte da equipe de profissionais que se dedicam diariamente à consolidação dos Institutos Federais me faz acreditar que iniciativas que objetivam o desenvolvimento profissional dos servidores são válidas e necessárias, diante da realidade tão singular do IFSP.

2. O PROFEPT – IFSP NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL²

Antes de adentrar na discussão sobre o mestrado profissional, é válida uma breve contextualização histórica da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, que auxiliará a compreensão do percurso trilhado por essa modalidade de ensino no País.

No tocante a esse aspecto, é importante mencionar, em consonância com Oliveira (2015), que o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), além da formação de mestres e doutores no País, tem sido o maior responsável pela produção do conhecimento científico em diferentes áreas do conhecimento.

Para uma compreensão mais ampla das dimensões da evolução histórica desses cursos no País, Azevedo, Oliveira, Catani (2016, p. 787) afirmam que: [...] em 1965, havia 27 mestrados e 11 doutorados; em 1975, 429 mestrados e 149 doutorados. Já em 2014, segundo dados do GEOCAPES,³ em 2015, o SNPG estava constituído por 5.537 cursos de pós-graduação, dos quais 1.905 doutorados, 3.105 mestrados e 527 mestrados, profissionais.

Em 2018, também segundo os dados do Geocapes, disponibilizados em 2019, o SNPG se compõe de 2.268 doutorados, 3.467 mestrados, 741 mestrados profissionais.

Diante do conhecimento desses números, é importante que compreendamos como o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) surge e se consolida no País. As primeiras ações que temos no Brasil, no sentido de elaboração de políticas públicas para a efetivação de pesquisa e desenvolvimento da ciência, aconteceram no ano de 1951, ano em que ocorreu a criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), no final do governo Dutra, pela Lei n.º 1.310, de 11 de janeiro de 1951.⁴

De acordo com as informações do *site* oficial do CNPq, desde o momento de sua criação tem como finalidade “Promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, mediante a concessão de recursos para pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com

² A partir desta seção, esse relatório de pesquisa será escrito na primeira pessoa do plural. Essa opção se dá por entendermos que o trabalho apresentado é uma construção coletiva, fruto de múltiplas reflexões que aconteceram durante todo o percurso formativo do doutorado, sendo que os professores e colegas das disciplinas, os membros do Grupo de Pesquisa “Estudos sobre a Docência: Desafios e Práticas (PPGE/UFSCar) e, especialmente, o acompanhamento e orientação da Prof. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato tiveram papel primordial para o resultado final.

³ Sistematizados pela Diretoria de Avaliação da Capes e apresentados pelo Professor Arlindo Philippi Jr. em conferência de abertura do XXXI Encontro Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (Enprop).

⁴ Disponível em: <http://centrodememoria.cnpq.br/Missao2.html>. Acesso em: 22 nov. 2018.

instituições estrangeiras”, tendo em seu escopo o intento de delinear os caminhos dos trabalhos de pesquisas científicas e tecnológicas no Brasil de modo coordenado e sistemático.

No tocante à pós-graduação de modo mais específico, a primeira ação no sentido de elaboração de políticas públicas para sua efetivação é o Decreto presidencial n.º 29.741, de julho de 1951, que institui Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com o objetivo inicial de “Assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”.⁵

Futuramente, a Comissão tornou-se Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com diversas frentes de atuação. No que tange à história da pós-graduação, segundo o *site* oficial da Capes, o ano de 1965 destaca-se por ser o momento de aprovação de 38 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, dos quais 27 cursos de mestrado e 11 de doutorado, o que resulta do trabalho da Comissão desde sua instituição, em meados do ano de 1951, acerca da importância do ano de 1965 para a história da pós-graduação nacional. Silva e Del Pino (2016) asseveram que é o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 977/1965 que oficializa o surgimento dessa modalidade de ensino no Brasil, também conhecido como Parecer Newton Sucupira.

Durante o mandato presidencial de Castelo Branco, que teve início em abril de 1964 com o Golpe Militar, destaca-se o ano de 1966. Segundo informações do *site* oficial da Capes, são apresentados pelo governo o Programa Estratégico de Governo e o 1.º Plano Nacional de Desenvolvimento (1972-1974), que visam a regulamentação e a consolidação da pós-graduação no País.

Com o desenvolvimento dessas políticas, a Capes passa a ter outras atribuições, bem como meio orçamentário para ampliar suas ações, inclusive com relação à qualificação dos professores de magistério superior das universidades do País, com papel fundamental na formulação de novas propostas de políticas públicas para pós-graduação, que apresentou naquele momento uma exponencial expansão, sendo, no ano de 1970, instituídos os Centros Regionais de Pós-Graduação. Não podemos perder de vista que durante a ditadura militar o governo tinha intenções desenvolvimentistas que se evidenciam em suas ações.

O *site* oficial da Capes aponta ainda que o ano de 1974 é importante para a consolidação da pós-graduação no País:

⁵ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 25 nov. 2018.

[...] em julho de 1974, a estrutura da Capes é alterada pelo Decreto 74.299 e seu estatuto passa a ser “órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira”. O novo Regimento Interno incentiva a colaboração com a direção do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) na política nacional de pós-graduação, a promoção de atividades de capacitação de pessoal de nível superior, a gestão da aplicação dos recursos financeiros, orçamentários e de outras fontes nacionais e estrangeiras, a análise e compatibilidade das normas e critérios do Conselho Nacional de Pós-Graduação.⁶

No ano de 1981, por meio do Decreto n.º 86.791, a Capes torna-se o órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, cabendo também a ela a coordenação das avaliações dos Programas de Pós-Graduação, o que fortalece seu papel como instituição governamental, assim como viabiliza a elaboração de instrumentos e mecanismos mais efetivos para a manutenção da qualidade dos Programas de Pós-Graduação, visto que competem à Instituição a formulação, acompanhamento e execução da Política Nacional de Pós-Graduação.

O *site* oficial da Capes informa-nos ainda que o ano de 1990, com o então governo do Presidente Fernando Collor, foi um ano decisivo, visto que a Medida Provisória n.º 150, de 15 março de 1990, objetivava a extinção da Capes. No entanto, diante da massiva mobilização das reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades do País, bem como da academia científica e do Ministério da Educação (MEC), a medida foi revertida e a Capes recriada pela Lei n.º 8.028, de 12 de abril de 1990.

Em 1992, por meio da Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro, a Capes passa a ser instituída como Fundação Pública, o que confere novo vigor à instituição, conforme consta em seu *site* oficial.

No ano de 1995, temos o início do governo Fernando Henrique Cardoso, em que: [...] a Capes passa por uma reestruturação, se tornando responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros, naquele ano, o sistema de pós-graduação ultrapassa a marca dos mil cursos de mestrado e dos 600 de doutorado, envolvendo mais de 60 mil alunos.⁷

Na comemoração de 57 anos de criação da Capes, a Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007, é homologada pelo então Presidente Lula, e por essa lei é criada a Nova Capes que, além de ser responsável por coordenar o padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, começa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para

⁶ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 25 nov. 2018.

⁷ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 25 nov. 2018.

a educação básica. Sua responsabilidade para com a consolidação da formação de professores é reafirmada pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída via Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009.⁸

Os apontamentos de Melo (2002), assim como os de Silva e Del Pino (2016), levam-nos a compreender que, apesar do movimento para organização da pós-graduação desde o início da década de 1950, com a criação do CNPq e da Capes, é apenas em meados da década de 1960 que essa regulamentação se efetiva. De acordo com os autores, não podemos deixar de considerar a influência do modelo econômico desenvolvimentista para tanto.

Melo (2002) reafirma a importância que teve o Parecer n.º 997/1965 para criação da pós-graduação no Brasil. Nas palavras da autora: “Esse parecer definiu a Pós-Graduação como constituindo um sistema de ensino que abrange as modalidades de mestrado e doutorado (pós-graduação *stricto sensu*) e as de aperfeiçoamento e especialização (pós-graduação *lato sensu*)” (MELO, 2002, p. 86).

Nessa mesma direção, Cunha (2007) aponta que a década de 1970 foi um período de grande expansão dos programas de pós-graduação, bem como momento de organização da comunidade científica do País, e o intercâmbio com universidades de outros países, especialmente da Europa e Estados Unidos, foi alavanca propulsora para tal desenvolvimento.

O autor destaca ainda que foi também ao longo da década de 1970 que as agências de fomento se abriram para o financiamento de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, pois até então apenas pesquisas de algumas áreas das Ciências Exatas recebiam financiamento governamental.

Em relação à forma de organização do modelo da pós-graduação no Brasil, Melo (2002, p. 87) assevera:

A estratégia para o desenvolvimento da Pós-Graduação brasileira baseou-se na decisão de formar profissionais – professores do ensino superior – para garantir a formação de quadros de docentes e de pesquisadores, de modo que o próprio sistema se expandisse, e para promover a pesquisa científica no país.

Quanto ao desenvolvimento dos programas de pós-graduação, a mesma autora sinaliza que a situação é bastante heterogênea, ou seja, têm os programas já consolidados, que possuem um alto nível de produtividade de acordo com os critérios de avaliação, existem

⁸ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 25 nov. 2018.

os que estão em processo de amadurecimento e também os que se encontram em situação inicial.

Não podemos deixar de considerar aqui as metas que o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 (BRASIL, 2014a)⁹ apresenta acerca da pós-graduação, as metas, bem como as estratégias para atingi-las que versam sobre a pós-graduação são as metas 13, 14 e 16, conforme descrito a seguir:

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014a).

No item a seguir, retomaremos essas metas e apresentaremos como se relacionam com cursos de mestrado profissional e sua expansão.

Dito isso, chegamos ao início das discussões que serviram como subsídios para o surgimento de uma nova modalidade de ensino-pesquisa *stricto sensu*, ou seja, o mestrado profissional.

2.1 O surgimento do mestrado profissional

Especificamente no tocante ao mestrado profissional, Silva e Del Pino (2016) indicam que desde a efetivação da pós-graduação no Brasil, por meio do Parecer n.º 977/1965 do CFE, já era sinalizada a necessidade de cursos de pós-graduação que intentassem a capacitação profissional.

Os mesmos autores apontam que, a partir do Parecer n.º 977/1965 do CFE, é possível identificar três objetivos essenciais no que tange ao desenvolvimento dos cursos de pós-graduação no País, sendo eles:

[...] formar professores competentes que possam atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; assegurar o treinamento de técnicos e trabalhadores do mais alto padrão

⁹ O PNE (2014-2014) foi aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b).

para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (SILVA; DEL PINO, 2016, p. 321).

Apesar de essa diferenciação se fazer presente no documento de 1965, apenas três décadas depois, no ano de 1995, que a Capes, pela Portaria n.º 47, emitida em 17 de outubro de 1995, versou sobre “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado”, apresentando orientações mais concretas e específicas para os cursos que tivessem como público-alvo os profissionais do mercado de trabalho, ou seja, para o mestrado profissional, assegurando a esses cursos níveis de qualidade equiparados aos dos cursos já existentes.

A efetivação da existência legal do mestrado profissional, como modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, vem da Portaria n.º 80 da Capes, datada de 16 de novembro de 1998 (CAPES, 1998), que revoga a portaria anterior e, segundo Ribeiro (2006a, p. 313), “[...] explicita a distinção entre duas modalidades de mestrado, o acadêmico e o profissional, que antes eram oferecidas de maneira indistinta”. Silva e Del Pino (2016) concordam que a Portaria Capes n.º 80/1998 é um avanço significativo no tocante ao reconhecimento do mestrado profissional como modalidade de curso de pós-graduação. Apesar disso, os autores ressaltam que o documento não contemplava ainda critérios próprios e específicos para o acompanhamento e a avaliação desses cursos. Outro apontamento importante feito pelos mesmos autores, assim como por Ribeiro (2006a), quanto ao teor da Portaria Capes n.º 80/1998, vem a ser a vocação que os cursos de mestrado profissional devem ter para o autofinanciamento.

A partir daí, houve, segundo Barros *et al.* (2005) e Silva e Del Pino (2016), diversas discussões dentro das reuniões do Conselho Técnico Científico (CTC) da Capes, que geraram os seguintes documentos técnicos:

Pressupostos para avaliação de projetos de mestrado profissionalizante de dezembro de 1999; “Capes – a necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissional e o ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento”, de 12.11.2001; “Parâmetros para avaliação do mestrado profissional”, de 15.03.2002; e os Seminários “Seminário sobre o Mestrado Profissional”, em 05.09.2003; “Para Além da Academia – a pós-graduação contribuindo para a sociedade”, em 1.º.04.2005 (SILVA; DEL PINO, 2016, p. 321).

Nessa direção, Melo (2002) apresenta alguns aspectos contemplados no Relatório de Avaliação da Capes (BRASIL, Ministério da Educação, 2001), que são, na perspectiva da autora, basais para o aprofundamento das discussões acerca das distinções entre mestrado

acadêmico e mestrado profissional. Tais aspectos são denominados pela autora como distorções na caracterização e funcionamento da pós-graduação *stricto sensu*. São eles:

- Apesar de ser tradicionalmente identificada como acadêmica desde a criação dos primeiros programas de Pós-Graduação, existem, na prática, cursos com orientação tipicamente profissional;
- Há em algumas áreas do conhecimento, por natureza ou especificidade, a prevalência do ensino profissional ao acadêmico;
- Em algumas áreas do conhecimento, o desempenho dos programas vem sendo afetado pela ambivalência de comprometimento: formar cientistas para a carreira de pesquisa e formar profissionais para exercer funções não acadêmicas (contradição essa apontada como grande obstáculo para o desenvolvimento da Pós-Graduação brasileira em algumas áreas, segundo comissão internacional de consultores) (BRASIL, Ministério da Educação, 2001a, *apud* MELO, 2002, p. 89).

Segundo a autora, é a partir de então que começa a se configurar o mestrado profissional como uma nova modalidade ensino-pesquisa *stricto sensu*. Melo (2002) e Ribeiro (2005; 2006a) afiançam que, diferentemente do mestrado acadêmico, já com suas bases consolidadas naquele momento, a nova modalidade, que futuramente viria a ser chamada de mestrado profissional, alicerça-se na “[...] pretensão de aproximar mais as universidades das empresas pela formação de profissionais pós-graduados voltados para a atuação no mercado” (MELO, 2002, p. 90).

Olhando para a realidade dos cursos de Mestrado Profissional em Ensino a partir dos apontamentos feitos pela autora, algumas questões podem emergir, tais como, quais seriam as empresas das quais as universidades poderiam se aproximar? Seriam as escolas? Haveria mercantilização da educação? É possível transformar as escolas em empresas, no sentido mercadológico da palavra?

Não temos respostas para essas questões. Apesar de entendermos o papel que os cursos de Mestrado Profissional na área de Ensino e seu intento de contribuir com a formação e qualificação dos profissionais da educação, não podemos deixar de olhar com atenção e criticidade para tais aspectos.

No ano de 2009, a Portaria Normativa n.º 17, publicada em 28 de dezembro, é a que passa a regulamentar o mestrado profissional como modalidade de ensino-pesquisa. Para Silva e Del Pino (2016), a importância desta portaria se deve ao fato de trazer aspectos norteadores mais sólidos e bem definidos, o que passa a possibilitar uma organização mais consistente para essa modalidade de curso na pós-graduação. Os autores ressaltam que esse documento “[...] ainda não prevê a concessão de bolsas de estudo, mas passa a admitir exceções em áreas prioritizadas” (SILVA; DEL PINO, 2016, p. 322).

Os mesmos autores indicam que, desde então, a Capes, por meio de sua Diretoria de Avaliação, trabalha no sentido de abordar diferentemente as avaliações e recomendações de cursos de mestrado profissional, inclusive, elaborando critérios e parâmetros específicos para as avaliações dessa modalidade de curso, até mesmo para guiarem as avaliações trienais dos programas de pós-graduação em 2010.

Se faz necessário esclarecer que, de acordo com informações do site oficial da Capes, os cursos de mestrado profissional são “uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho” (s/p).

Segundo o mesmo site, o principal objetivo desta modalidade de curso “é contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas.” (s/p). Para tanto, a Capes entende que, “as propostas de cursos novos na modalidade Mestrado Profissional devem apresentar uma estrutura curricular que enfatize a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico.” (s/p).

O percurso histórico do mestrado profissional evidencia que este é fruto da necessidade de qualificação profissional para além do contexto acadêmico, ou seja, essa modalidade de ensino-pesquisa, de acordo com Ribeiro (2005), surge como alternativa na formação qualificada de profissionais titulados para atuarem em áreas distintas do magistério no ensino superior.

Cabe ser dito aqui que, mesmo no meio acadêmico, nos dias de hoje, não há consenso acerca dos limites que diferenciam e especificam o mestrado profissional e mestrado acadêmico. A Capes vem, cada vez mais, procurando, por meio de suas avaliações e dos critérios estabelecidos para elas, indicar os aspectos e características específicas de cada modalidade, no entanto, especialmente na área das Ciências Humanas, essa diferenciação se torna complexa, pois teoria e prática são aspectos interdependentes no exercício profissional.

Apesar disso, Renato Janine Ribeiro, na qualidade de Diretor de Avaliação da Capes (2004 a 2008), procurou estabelecer essa diferenciação de maneira mais explícita. Nesse sentido, em 2006, publicou uma carta aberta com definições sobre mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado, na qual, inclusive, busca evidenciar as possíveis distinções entre as diferentes modalidades de mestrado.

Na mencionada carta, o então Diretor de Avaliação da Capes afirma que, a partir do seminário “Para além da academia – a pós-graduação a serviço da sociedade”, organizado pela Capes em 2005, algumas definições foram estabelecidas, as quais se encontram publicadas na íntegra pela *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, e as sintetiza da seguinte maneira:

Antes de mais nada, o mestrado profissional (MP) é um título terminal, que se distingue do acadêmico porque este último prepara um pesquisador, que deverá continuar sua carreira com o doutorado, enquanto no MP o que se pretende é imergir um pós-graduando na pesquisa, fazer que ele a conheça bem, mas não necessariamente que ele depois continue a pesquisar. O que importa é que ele (1) conheça por experiência própria o que é pesquisar, (2) saiba onde localizar, no futuro, a pesquisa que interesse a sua profissão, (3) aprenda como incluir a pesquisa existente e a futura no seu trabalho profissional. Nada disso é trivial (RIBEIRO, 2006b, [s.p.]).

No mesmo documento, é ressaltado que as prioridades do mestrado profissional vêm a ser “[...] acrescentar qualidade, seja à produção de bens e serviços, seja ao esforço de nossa sociedade para reduzir a injustiça social e acabar com a miséria” (RIBEIRO, 2006b, [s.p.]). Não podemos deixar de considerar o momento político desenvolvimentista (PERISSOTTO, 2014) pelo qual o País passava, com políticas públicas que vislumbravam a redução das desigualdades sociais, por meio do crescimento econômico e da industrialização. Nesse sentido, Ribeiro (2006b) procura evidenciar o prioritário do mestrado profissional relativos aos aspectos de capacitação profissionais das diversas áreas com qualidade para atuarem e desenvolverem pesquisas s à realidade do trabalho em que atuam.

Em relação ao público-alvo dessa modalidade de mestrado, a carta do então Diretor de Avaliação da Capes indica que, talvez, não seja interessante aos recém-formados cursá-lo, visto que se acredita que “O aluno se beneficiará mais dele se já tiver alguma maturidade adquirida pela vivência na profissão. Dialogará mais em função do que aprendeu no mercado ou no órgão estatal em que trabalha” (RIBEIRO, 2006b, [s.p.]).

Feitas tais considerações, entendemos, de acordo o autor, que, independentemente da modalidade em que se desenvolve, seja ela mestrado profissional, mestrado acadêmico ou doutorado, o papel primordial da pós-graduação *stricto sensu* é formar profissionais qualificados para atender as demandas dos diferentes setores da sociedade, ocorrendo o que Ribeiro (2006a) afirma ser um “salto qualitativo” na formação do pós-graduando, e não vislumbrando apenas sua especialização ou atualização profissional, ou mesmo o acréscimo de seu conhecimento específico em uma determinada área, ou em um determinado segmento, aspectos esses que são os objetivos dos cursos de pós-graduação *lato sensu* para o autor.

No ano de 2017, o MEC publicou a Portaria n.º 389, de 23 de março de 2017, que dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, trazendo objetivos explícitos para essa modalidade de curso.

Cumprindo os prazos da Portaria n.º 389, a Capes publica a Portaria n.º 131, de 28 de junho de 2017, que regulamenta e disciplina a oferta, a avaliação e o acompanhamento dos programas de mestrado e doutorado profissional.

Entendemos, de acordo com a defesa da Capes e seus representantes, o valor que os cursos de mestrado profissional possuem e o lugar que passam a ocupar no contexto da formação de profissionais qualificados. Nesse sentido, é importante retomarmos o PNE, especialmente suas metas 14 e 16, visto que concordamos com Nacarato (2016) que tais metas apresentam relação com os mestrados profissionais. Nesse sentido, inicialmente a autora questiona:

A meta 16 do PNE ainda prevê que 50% dos professores da educação básica tenham formação em pós-graduação. Qual entendimento se tem de pós-graduação? Seria a pós-graduação *lato sensu*? Se sim, importa questionar a qualidade dos cursos que têm sido ofertados aos professores, principalmente alguns na modalidade a distância, que se limitam a certificar os professores, sem uma formação efetiva (NACARATO, 2016, p. 274).

A mesma autora responde a esse questionamento afirmando:

O documento “Planejando a próxima década” deixa explícito que se trata da pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado, reforçando a meta 16.5: “ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da educação básica”. Não se pode ignorar que programas de pós-graduação com bolsas a todos os professores já são uma realidade no País: são os mestrados profissionais em algumas áreas do conhecimento, como o ProfMat, por exemplo, voltado a professores de matemática (NACARATO, 2016, p. 274-275).

Nacarato (2016) também nos diz que, como esses programas são recentes, ainda há estudos acerca da avaliação de sua eficácia. No entanto, chama atenção para algumas constatações existentes que são valiosas. Nas palavras da autora:

A comunidade de educadores matemáticos tem questionado o perfil desse mestrado, voltado a conteúdos específicos e matemática, desconsiderando a vasta produção de pesquisas no campo que evidenciam não ser suficiente apenas o domínio conceitual para a formação do professor. O conhecimento profissional para o exercício da docência é muito mais amplo que apenas o conhecimento específico do conteúdo. A comunidade também tem constatado que muitos professores, ao término desse mestrado, abandonam a escola pública e vão atuar no ensino superior (NACARATO, 2016, p. 274-275).

Trazemos essas considerações para explicitar que, apesar do crescimento exponencial que os programas de mestrados profissionais na Área de Ensino vêm apresentando, inclusive como um meio de atender as metas 14 e 16 do PNE, existem estudos e pesquisas que contêm ressalvas e considerações que merecem nossa atenção. Percebemos a necessidade de novos estudos para pensarmos no aprimoramento de aspectos que favorecem a qualificação e formação dos profissionais que buscam o mestrado na modalidade profissional, bem como para não cairmos em armadilhas que podem redundar no sucateamento do processo educativo nesses cursos.

2.2 A Área de Ensino e o mestrado profissional

Antes de falarmos de modo específico sobre o mestrado profissional em ensino, acreditamos ser necessária uma breve contextualização acerca da Área de Ensino dentro da Capes. Nesse sentido, cabe ser dito que o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) é organizado na Capes por meio de três colégios e nove grandes áreas, que por sua vez se subdividem em 49 áreas de conhecimento que se conglomeram por critério de afinidade (SILVA; DEL PINO, 2016).

Nesse contexto, a Área de Ensino, segundo os mesmos autores, compõe a grande área multidisciplinar e pertence ao Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar.

Segundo informações do Documento de Área (Área 46 – Ensino) e do último Relatório de Avaliação Trienal da Capes, a Área de Ensino foi criada pela Portaria Capes n.º 83, em 6 de junho de 2011, o que evidencia que é uma área de pesquisa bastante recente. Acerca da constituição dessa área, o referido relatório indica que, para sua efetivação, foram incorporados todos os Programas de Pós-Graduação (PPG) das até então áreas de ensino de Ciências e Matemática, criadas a partir dos anos 2000.

De acordo com Silva e Del Pino (2016, p. 319), os esforços para a criação da Área de Ensino iniciaram-se na década de 1960, período no qual pesquisadores de diversas áreas já manifestavam preocupações sistemáticas com “[...] as questões relativas ao ensino e aprendizagem em suas áreas de atuação”. Essas inquietações se refletem inclusive nos objetivos dos programas de mestrado profissional em ensino, que, segundo os mesmos autores, vêm a ser “[...] a formação de professores para atuar na mediação do conhecimento em espaços formais e não formais de ensino, integrando o conhecimento disciplinar com o conhecimento pedagógico” (SILVA; DEL PINO, 2016, p. 335).

Nessa direção, cabe ressaltar o papel importante do Subprograma Educação para a Ciência do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico

(SPEC/PADCT) para o começo do desenvolvimento do que hoje temos como Área de Ensino. Esse Subprograma foi desenvolvido entre os anos de 1983 e 1997, tendo sido financiado pela Capes/MEC e pelo Banco Mundial (Bird). Silva e Del Pino (2016) afirmam que a relevância deste Subprograma tem íntima relação com seus objetivos, que eram ampliar e aprimorar a competência pedagógica dos professores na esfera universitária e centros de pesquisa, o que se daria a partir do fortalecimento dos grupos que já se dedicavam a essa temática de pesquisa, bem como por meio da constituição de novos grupos dedicados aos estudos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem de Ciências e Matemática, em nível fundamental e médio (BRASIL, 1990). Cabe ser dito aqui que o financiamento pelo Banco Mundial em um contexto neoliberal envolve a educação e seus processos nas concepções neoliberais.

Com a ampliação e o fomento de estudos e grupos de pesquisas que se dedicavam ao ensino e aprendizagem de Ciências e Matemática, alguns inclusive já vinculados a Programas de Pós-Graduação, eventos acadêmicos e científicos específicos acerca dessa temática também começam a ser realizados, a partir de 1980,¹⁰ almejando o compartilhamento dos resultados que vinham sendo construídos pelos pares.

Sobre a definição da Área de Ensino, bem como sobre suas produções, o Documento de Área traz que:

A Área de Ensino é, essencialmente de pesquisa translacional, que transita entre a ciência básica e a aplicação do conhecimento produzido. Desse modo, busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados na pesquisa em educação e ensino para sua aplicação em produtos e processos educativos voltados às demandas da sociedade e às necessidades regionais e nacionais (BRASIL, 2019, p. 3).

Além disso, o mesmo documento ainda afirma que:

Na Área de Ensino, os programas focam as pesquisas e produções em “ensino em determinado campo de saber”. Assim, atuam na interface desse campo e da área educacional, fazendo as interlocuções necessárias. Nesse sentido, os programas de pós-graduação têm como objeto a mediação do conhecimento em espaços formais e não formais de ensino e aprendizagem, e como principal objetivo, a construção de conhecimento científico sobre esse processo, considerando os fatores de caráter macro e micro estrutural que nele interferem. Além disso, os programas são responsáveis pela formação de recursos humanos (BRASIL, 2019, p. 5).

Ainda de acordo com informações do Documento de Área, a Área de Ensino vem se expandindo e se consolidando, tanto em aspectos qualitativos quanto quantitativos, sendo

¹⁰ É o que indica o relatório de avaliação trienal da Capes do ano de 2009 que avaliou a Área de Ensino de Ciências e Matemática (Capes, 2009).

hoje composta por 181 programas e 218 cursos, dos quais 39 são curso de doutorado, 80 cursos de mestrado acadêmico e 95 cursos de mestrado profissionais e 4 cursos de doutorados profissionais.

É válido observar que a Área 46 vem de um contínuo processo de expansão. No Relatório de Avaliação do Triênio (2010-2012) existiam 104 programas de pós-graduação nessa área, e, no relatório seguinte, referente ao quadriênio (2013-2016), publicado em 2017, constou um total de 157 programas e 177 cursos. Enquanto no documento de Área, publicado no ano de 2019, a Área possui 181 programas e 218 cursos.

Quanto ao número de programas acadêmicos e profissionais, a análise desses documentos evidencia que o último Relatório de Avaliação, referente ao quadriênio 2013-2016, avaliou 140 dos 157 PPG acessíveis na página da Capes em 31.07.2017, segundo consta no próprio relatório, “[...] dos quais 67 programas acadêmicos (sendo 1 em rede na Amazônia-REAMEC) e 73 programas profissionais [...]” (CAPES, 2017, p. 2). No documento mais recente da Área, temos 80 programas acadêmicos e 95 programas profissionais.

Observa-se que os programas profissionais representavam cerca de 52% dos programas examinados na Avaliação Quadrienal 2013-2016 na Área de Ensino, e atualmente representam cerca de 54% dos programas de pós-graduação existentes na Área 46 da Capes.

Silva e Del Pino (2016), com base nos dados do triênio (2010-2012), observaram que a Área de Ensino possuía o maior número de programas de mestrados profissionais dentre as 49 Áreas existentes na Capes. A análise dos relatórios de avaliação quadrienal (2013-2016) publicados no *site* da Capes permite-nos afirmar que a Área de Ensino ainda é a que possui o maior número de programas de mestrados profissionais, tendo no período avaliado 73 programas nessa modalidade, segundo o último relatório de avaliação publicado. Como apontado, esse número continua a crescer, e no ano de 2019 os programas profissionais da Área de Ensino somaram 95, os quais estão distribuídos, mesmo que desigualmente, por todas as regiões do País.

O quadro a seguir, elaborado a partir das informações do relatório da última avaliação quadrienal da Capes (2013-2016), evidencia a desigualdade na distribuição dos programas de mestrado profissional pelo Brasil a partir do número de matrículas realizadas por região. Esclarecemos que o Documento de Área, publicação mais recente feita a partir dos dados da Plataforma Sucupira, não apresenta os números de matrículas por região do País, por isso o quadro a seguir restringe-se às informações sintetizadas no relatório de avaliação quadrienal da Capes (2013-2016), publicado em 2017.

Quadro 1: Matrículas da Área de Ensino, por região do País						
Região	Centro Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	Total no País
Ano	2013	2013	2013	2013	2013	2013
Número de Matrículas	230	415	80	1.010	457	2.192
Ano	2014	2014	2014	2014	2014	2014
Número de Matrículas	351	386	176	1.201	564	2.678
Ano	2015	2015	2015	2015	2015	2015
Número de Matrículas	402	468	284	1.508	694	3.356
Ano	2016	2016	2016	2016	2016	2016
Número de Matrículas	481	526	367	1.677	780	3.831

Fonte: Relatório de Avaliação quadrienal da 2017, Capes.

Os dados apresentados no quadro explicitam que no último quadriênio avaliado houve um crescimento no número de vagas ofertadas em todas as regiões do País. A concentração se mantém na região Sudeste, na qual se encontram, no ano de 2016, 44% das matrículas em cursos de mestrado profissional.

Apesar de não trazer informações acerca do número de matrículas por região do País, o Documento de Área da Área de Ensino apresenta os quadros a seguir, que auxiliam na compreensão de como os Programas e Cursos da Área se encontram distribuídos nas regiões do País.

Quadro 2: Distribuição de programas da Área de Ensino por região em 2019							
Região	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DP	MP/DP
Centro-Oeste	21	4	3	12	0	2	0
Norte	19	9	0	8	0	1	1
Nordeste	32	12	0	16	0	4	0
Sul	45	10	1	19	0	13	2
Sudeste	64	12	2	36	0	13	1
Total	181	47	6	91	0	33	4

Fonte: Documento de Área da Área 46 (Ensino) 2019, Capes.

Quadro 3: Distribuição de cursos da Área de Ensino por região em 2019					
Região	Total	ME	DO	MP	DP
Centro-Oeste	23	6	5	12	0
Norte	21	10	1	9	1
Nordeste	36	16	4	16	0
Sul	60	23	14	21	2
Sudeste	78	25	15	37	1
Total	218	80	39	95	4

Fonte: Documento de Área da Área 46 (Ensino) 2019, Capes.

As informações dos quadros evidenciam que aproximadamente 60% dos programas de pós-graduação da Área de Ensino concentram-se em apenas duas regiões do País, e aproximadamente 35% deles estão na região Sudeste do País e cerca 25% na região Sul do País.

Também se observa que 63% dos cursos de pós-graduação da Área de Ensino são ofertados em apenas duas das cinco regiões do Brasil, sendo aproximadamente 36% na região Sudeste e cerca de 27% na região Sul do País.

Indo ao encontro desses dados, as análises realizadas por Silva e Del Pino (2016) também mostram que a Área de Ensino tem recebido um número maior que a média de propostas de cursos, das quais a maioria é, segundo os autores, para abertura de cursos de mestrados profissionais, o que demonstra a demanda por cursos de formação continuada que tenham relação com a prática profissional de professores, ou demais profissionais, que trabalhem com os processos de ensino/aprendizagem em diferentes áreas do saber.

Assim, o próprio Documento de Área, publicado em 2019, considerando as informações de 2018, pondera:

[...] houve um considerável aumento dos programas profissionais. Do total de 25 programas aprovados recentemente (A), 15 estão associados a cursos de Mestrado Profissional. Dos 181 programas, 91 são de Mestrado Profissional e quatro de Mestrado e Doutorado Profissional (BRASIL, 2019, p. 7).

Acerca das instituições que ofertam os cursos de mestrado profissional, Silva e Del Pino (2016) ressaltam o fato de que a maioria trata-se de instituições federais, mas chamam atenção para a importância que as instituições particulares possuem no tocante ao oferecimento de cursos de mestrado profissional em todas as áreas. O quadro a seguir, elaborado a partir dos dados do último relatório quadriênio da Capes, ilustra como os cursos de mestrado profissional são distribuídos entre instituições públicas e privadas.

Quadro 4: Instituições que ofertam mestrado profissional na Área de Ensino no ano de 2017		
Instituições	Públicas	Privadas ou Comunitárias
Número de Programas	58	15

Fonte: Relatório de avaliação quadrienal da 2017, Capes.

Os dados do quadro evidenciam que 79,5% dos cursos de mestrado profissional na Área de Ensino no País são oferecidos por instituições públicas de ensino superior, enquanto apenas 20,5% desses cursos são ofertados por instituições particulares, privadas ou comunitárias. No Documento de Área não há detalhamento a respeito dos programas em instituições públicas e privadas, por isso foram considerados apenas os números do último relatório de avaliação (quadriênio 2013-2016).

A Área de Ensino reafirma, no Documento de Área (2019), seu protagonismo no que tange a cursos de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade profissional, e acerca disso o Documento menciona:

Na Área de Ensino, quantitativamente, destacam-se os cursos de Mestrado Profissional (43,6%), e a grande demanda por cursos dessa modalidade reflete-se no aumento contínuo de seu número nos últimos dois quadriênios. De modo geral, esses cursos destinam-se, principalmente, aos profissionais da Educação Básica, e geram processos e produtos educacionais disponibilizados nos *sites* dos programas ou em outros repositórios para uso das escolas do País, bem como em dissertações e artigos derivados do relato descritivo e analítico dessas experiências. Também os cursos profissionais direcionados ao Ensino em Saúde têm aumentado nos últimos anos. Considerando que a Área de Ensino é uma das pioneiras em oferecer cursos de Mestrado Profissional (desde 2001), a demanda crescente por cursos de Doutorado Profissional é uma realidade na Área, pelo interesse dos mestres em continuarem sua formação na modalidade profissional (BRASIL, 2019, p. 15).

O referido documento também apresenta aspectos que a Área de Ensino considera essenciais a um programa na modalidade profissional, apontando que, além do apoio institucional, os programas precisam fornecer “[...] estratégias de sustentabilidade e de busca por investimentos, disponibilidade de infraestrutura de ensino e pesquisa, acesso pleno à internet e apoio logístico, bem como um corpo docente qualificado para essa modalidade de formação” (BRASIL, 2019, p. 15).

Além disso, o documento contempla os aspectos que diferenciam o mestrado profissional do mestrado acadêmico, indicando que nos programas profissionais,

[...] o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo,

uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (BRASIL, 2019, p. 15).

A interpretação que fazemos a partir das análises dos documentos oficiais da Área de Ensino é que essa Área compreende e valoriza programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade profissional, distinguindo-os dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade acadêmica, bem como apresenta as especificidades de cada modalidade. Ademais, a Área tem clareza ao indicar o público-alvo ao qual se destinam os programas profissionais, bem como seus objetivos e contribuições sociais.

Nesse contexto, objetivando o fortalecimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), assim como a formação continuada para o desempenho dos servidores que atuam nessa Rede, e conseqüentemente investindo na qualificação profissional de seus servidores, o projeto do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) é elaborado por um conjunto de servidores da RFEPCT, a partir de uma demanda do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, em parceria com mais 17 institutos federais, fica à frente da organização da proposta.

Nesse sentido, espera-se que, por meio do ProfEPT, ocorra o aperfeiçoamento de práticas educativas, assim como o aprimoramento da gestão escolar vinculada da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o que apresentará reflexos positivos na qualidade do ensino e serviços ofertados pelos institutos federais, favorecendo assim o fortalecimento e a consolidação da RFEPCT.

Cabe mencionar que, apesar de pensado para o atendimento da demanda de qualificação profissional dos servidores vinculados à EPT, para que ocorra a otimização da oferta de vagas, parte delas é destinada ao público em geral, sendo respeitada a Lei n.º 12.711/2012 no que se refere à reserva de vagas.

2.3 O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT)

Depois da contextualização do percurso no qual se desenvolveu o mestrado profissional dentro da pós-graduação brasileira, bem como dessa modalidade de curso na Área de Ensino, agora conheceremos melhor o cenário no qual se insere a investigação. Antes

de nos aprofundarmos nas questões estritas de nossa pesquisa, vamos apresentar as bases do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, definidas pelo MEC por meio da Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012, a EPT tem em seu escopo o intuito de ofertar às comunidades das regiões em que se insere cursos e programas de aperfeiçoamento profissional que atendam ao mundo do trabalho, o que configura a Rede Federal de Ensino como importante meio de acesso à qualificação profissional. Nesse contexto, o próprio MEC ressalta a importância do ensino profissional para o desenvolvimento do País, a partir do atendimento das demandas locais de formação profissional.

É válido esclarecermos aqui que nossa compreensão sobre EPT, assim como sobre Educação Profissional Técnica de Nível Médio, está em consonância com o proposto por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012). Portanto, entendemos essa modalidade de ensino como: [...] condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação, trata-se, pois, de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 15).

Nesse âmbito, acreditamos que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a EPT, de forma mais ampla, especialmente no interior da Rede Federal de Ensino, têm o importante papel de favorecer aos jovens e adultos o acesso a uma educação gratuita e de qualidade, que vai formá-los como cidadãos críticos e participativos na sociedade em que vivem, tendo capacidade para lutar pela minimização das desigualdades sociais.

Para tanto, de acordo com o pensamento de Frigotto (2012, p. 60), possuímos o entendimento de que nessa modalidade de ensino “[...] o trabalho se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo”. O autor esclarece:

O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de ensino aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro dessa perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de ser humano e se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens. Para sua produção e reprodução (FRIGOTTO, 2012, p. 60-61).

Nesse contexto, a educação escolar básica, direito subjetivo de todos, é compreendida como meio pelo qual se tem a possibilidade de contato, apropriação e produção dos

conhecimentos produzidos pela humanidade. Por conseguinte, torna-se papel essencial da instituição de educação básica fomentar que os estudantes pensem e aprendam a viver e conviver em sociedade, ou seja, desenvolvam a cidadania ativa e consciente, sendo o processo educativo meio para a efetivação de um projeto de sociedade que possua como base para seu desenvolvimento a igualdade e justiça social (FRIGOTTO, 2012).

Nessa conjuntura, pensando especificamente acerca da formação humana no interior do ensino profissional, o autor legitima: Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida (FRIGOTTO, 2012, p. 74).

Dialogando com Gramsci (1920), o autor complementa esse pensamento defendendo que nessa perspectiva se rompe com a dicotomia, ou fragmentação da formação, que por vezes se infiltra no âmago das instituições que ofertam ensino profissional politécnico, ou tecnológico, em virtude de uma herança positivista.

Diante do exposto, em síntese, defendemos que a educação profissional seja, acima de tudo, uma educação emancipadora, logo não concordando com qualquer característica tecnicista que possa, ainda, estar relacionada com essa modalidade de ensino.

No decorrer de sua história, hoje com mais de cem anos, a educação profissional passou por várias reestruturações, e a última reorganização, realizada em 2008 pela Lei n.º 11.892/2008, institucionalizou a RFEPC, que em 2019 é composta por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), o Colégio Pedro II (CPII), 22 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), segundo informações do portal oficial da Rede Federal.¹¹

De acordo com o mesmo *site*, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), órgão que coordena a EPT, entende que os IFs, assim como as universidades federais, têm seu alicerce na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto, os institutos federais diferenciam-se das universidades no que tange às questões de serem estimulados a desenvolver pesquisas que objetivem compreender em maior profundidade problemas da região na qual se inserem, assim como buscar possíveis soluções para esses problemas.

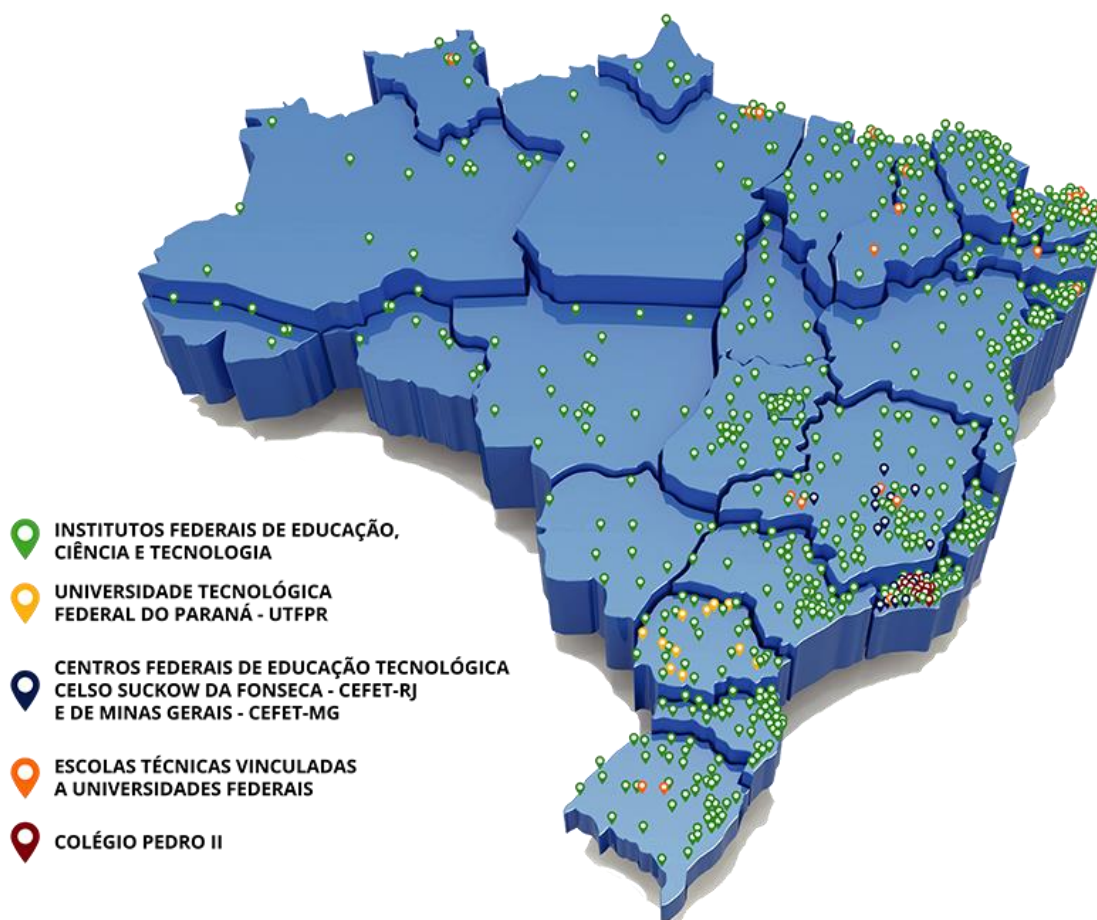
¹¹ Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br>. Acesso em: 11 jul. 2017.

Nesse sentido, a Setec/MEC informa que os Institutos vêm se consolidando como importantes estimuladores do desenvolvimento local, regional e nacional, visto que são instituições que objetivam a oferta de formação tecnológica e profissional, de pesquisa aplicada, da extensão, da produção cultural, do empreendedorismo e do desenvolvimento científico e tecnológico dos municípios e microrregiões que os abrigam. Aqui, mais uma vez, observa-se uma aproximação com perspectivas neoliberais de ensino por parte da Setec/MEC. No entanto, acreditamos que para além disso, os Institutos Federais têm se consolidado institucionalmente como centros de formação de estudantes a partir de uma perspectiva crítica de educação, como proposto por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012). Essa contradição se perpetua no interior das instituições de ensino profissional, a lógica da formação para o mercado de trabalho, em contraposição a formação para o mundo do trabalho.

Para nos situarmos da abrangência da RFEPCT, segundo informações do mesmo portal oficial, atualmente essa Rede, considerando os respectivos *campi* associados a essas instituições federais, faz-se presente em todos os Estados da Federação brasileira, bem como no Distrito Federal, sendo composta, no ano de 2019, por 661 unidades em funcionamento, atendendo à educação básica, técnica, profissional e superior, desde o ensino médio até a pós-graduação. Ainda de acordo com o mesmo portal, entre o período de 2003 a 2016 aconteceu a maior expansão pela qual a Rede Federal de Ensino já passou, tendo sido construídas mais de 500 novas unidades.

O mapa a seguir, retirado do portal oficial da Rede Federal, auxilia-nos na visualização e compreensão da extensão da RFEPCT.

Figura 1: Mapa das Instituições vinculadas a RFEPCT



Fonte: Portal MEC, 2019.

Para cumprir seu desígnio de democratizar o acesso ao ensino técnico, especialmente integrado ao ensino médio, promover a profissionalização dos jovens e contribuir com o desenvolvimento do País, os IFs contam com um número significativo e diversificado de profissionais, conforme informações do portal oficial da RFEPCT. De acordo com o último levantamento, realizado no início de 2015, compõem o quadro de servidores efetivos da RFEPCT mais de trinta mil docentes e quase vinte e nove mil servidores técnico-administrativos, número esse que já carece de atualização, especialmente se considerarmos que, segundo o mesmo *site*, a maior expansão da Rede acontece até o ano de 2016.

Ainda em consonância com informações do portal oficial da Rede Federal de Ensino, em face dessa realidade tão ampla e heterogênea e diante da necessidade de aperfeiçoamento e qualificação dos profissionais que atuam na EPT, o Conif, com o apoio da Setec/MEC, incentivou a criação do ProfEPT.

Segundo o presidente desse Conselho, o ProfEPT é concebido como ação para efetiva qualificação para os servidores que atuam na Rede Federal Ensino, visto que, como mencionado, objetiva o aprimoramento de práticas educativas, bem como da gestão escolar vinculadas à EPT.

O ProfEPT é o primeiro ofertado em rede nos IFs, o que significa que, sob a coordenação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), as primeiras turmas iniciaram em 2017, em 18 polos situados em vários Estados do Brasil.

De acordo com informações do *site* oficial,¹² no ano de 2018 a rede foi ampliada, passando a ser composta por 34 instituições associadas, e a partir de 2019 a rede passa a ser composta por 38 instituições associadas, das quais 36 são institutos federais, de modo que em todas as unidades federativas da nação há oferta do Programa, sob a coordenação do IFES.

O mapa a seguir, retirado do *site* oficial do ProfEPT, facilita a visualização de como o Programa se encontra disseminado nas unidades federativas do País.

¹² *Site* oficial do Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT). Disponível em: <https://profepit.ifes.edu.br/>. Acesso em: 6 dez. 2019.

Os autores afirmam também que:

A oferta do ProfEPT está em consonância com o Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010), especialmente no que se refere às recomendações e diretrizes relacionadas: à ampliação da inter(multi)disciplinaridade na Pós-Graduação; ao combate às assimetrias regionais; à integração da Pós-Graduação com a Educação Básica; à formação de recursos humanos para empresas; e à formação de recursos humanos vinculados a Programas Nacionais (FREITAS *et al.*, 2017, p. 77).

Por fim, os autores ainda apontam que o ProfEPT também vai ao encontro das

[...] metas do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), em especial, as metas 13, 14 e 16, que tratam, respectivamente: da elevação da qualidade da educação superior e ampliação do número de mestres e doutores em seu corpo docente, chegando a 75% com pós-graduação *stricto sensu*, sendo no mínimo 35% de doutores; da elevação do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir 60.000 mestres e 25.000 doutores titulados por ano; e da formação, em nível de pós-graduação, de no mínimo 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE (FREITAS *et al.*, 2017, p. 78).

Diante desses aspectos, concordamos com os autores que o ProfEPT surge como um projeto formativo que, em sintonia com propostas e metas governamentais para a educação, almeja a formação continuada e qualificação de profissionais que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, especialmente dos servidores da RFEPCT.

Nesse sentido, considerando algumas das principais particularidades que a EPT possui, os mesmos autores afirmam:

A opção por um mestrado com foco na melhoria dos processos de ensino na EPT, possibilitando a qualificação das atividades atinentes à gestão das instituições que sustentam a Educação Profissional e Tecnológica e às metodologias e recursos educacionais presentes em seus cursos, vem ao encontro da atual realidade do País. Se por um lado há uma grande presença de bacharéis nos diversos ambientes da Educação Profissional, sem conhecimentos pedagógicos necessários para uma atuação que possa contribuir de forma mais efetiva com a formação dos estudantes, por outro lado há a presença de profissionais oriundos de cursos de licenciaturas que têm pouco conhecimento do mundo do trabalho. Estabelecer esse diálogo é fundamental para que tenhamos um processo educacional que realmente consiga promover uma formação em sentido amplo, que possa contribuir para o fortalecimento dos diversos ambientes de trabalho, e que, acima de tudo, consiga ajudar na formação crítica e cidadã dos estudantes (FREITAS *et al.*, 2017, p. 78).

Feita tal contextualização, apresentamos com maior detalhamento o ProfEPT. A área de concentração desse curso é a de EPT, o que, segundo informações do portal oficial:¹³

Compreende os processos educativos, formais e não formais relacionados ao mundo do trabalho e à produção de conhecimento, numa perspectiva

¹³ Disponível em: <http://profepct.ifes.edu.br>. Acesso em: 11 jul. 2017.

interdisciplinar, com vistas a integração dos campos do Trabalho, da Ciência, da Cultura e da Tecnologia. Compreende ainda a gestão em suas dimensões de organização e implementação com um enfoque de atuação que objetiva promover a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir essa formação.

O Programa é composto por duas linhas de pesquisas, dentro das quais são desenvolvidos macroprojetos de pesquisas e desenvolvimento, entendidos como os pilares das linhas de pesquisas, que apresentaremos a partir das informações que constam no portal oficial do ProfEPT.

A primeira linha é a de “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica”, que abarca projetos de pesquisas que se debruçam sobre os fundamentos das práticas educativas e do desenvolvimento curricular na EPT, em suas diferentes possibilidades de oferta, a partir de uma abordagem inclusiva, interdisciplinar, em espaços formais e não formais, em consonância com a perspectiva do trabalho como princípio educativo e do currículo integrado no processo de ensino/aprendizagem.

Os macroprojetos que compõem essa linha de pesquisa são, primeiramente, “Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT”, que acolhe intenções de pesquisas que tenham como foco aspectos do processo de ensino/aprendizagem na EPT, discutindo principalmente conceitos, metodologias e recursos apropriados para esse contexto educacional, primando pela elaboração e experimentação de projetos inovadores de ensino em espaços diversificados.

O segundo macroprojeto dessa linha de pesquisa, “Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT”, destina-se a projetos de pesquisas voltados para as questões de ensino/aprendizagem na EPT a partir de aspectos relacionados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Indígena, Relações étnico-raciais, Quilombola, Educação do Campo, Questões de Gênero e Educação para alunos Portadores de Deficiência, e a relação com as múltiplas práticas do mundo do trabalho e com os processos educacionais na EPT.

A segunda linha que compõe o ProfEPT é a de “Gestão e Organização do Espaço Pedagógico em Educação Profissional e Tecnológica”, que recebe projetos de pesquisa voltados para os aspectos que tangem os processos de gestão e organização do espaço pedagógico que contribuam diretamente com os processos de ensino, com foco nas estratégias transversais e interdisciplinares que possibilitem formação integral e significativa do estudante.

O terceiro macroprojeto é “História e memórias no contexto da EPT”, que se destina às intenções de pesquisas voltadas para questões relacionadas à história e memórias dos sujeitos da EPT local, regional e nacional, possibilitando investigações que se dedicam aos estudos de disciplinas, eventos, instituições, currículos, espaços de formação e recursos didáticos, entre outros.

O quarto macroprojeto que estrutura o ProfEPT é o de “Currículo integrado na EPT”, que abriga trabalhos que possuem em seu escopo a perspectiva do currículo integrado, de modo a contribuir com o entendimento da realidade concreta dos conceitos da EPT, bem como das múltiplas ações de ensino, tendo como alicerce para a interdisciplinaridade o trabalho, a ciência e a cultura, bem como as diversas relações existentes no mundo do trabalho.

De acordo com informações do *site* do ProfEPT,¹⁴ seu objetivo maior vem a ser:

Proporcionar formação em educação profissional e tecnológica aos profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), visando tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado.

Para tanto, delineiam-se como objetivos específicos do Programa, segundo o portal oficial:¹⁵

- 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 relacionadas à educação profissional e tecnológica, na perspectiva de elaboração de produtos educacionais e materiais técnico-científicos com vistas à inovação tecnológica;
- b) 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;
- c) 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.

¹⁴ Disponível em: <http://profept.ifes.edu.br/sobreprefept?showall=&start=1>. Acesso em: 11 jul. 2017.

¹⁵ Disponível em: <http://profept.ifes.edu.br/sobreprefept?showall=&start=1>. Acesso em: 11 jul. 2017.

Diante de tais objetivos, o esperado é que os egressos do Programa sejam capazes de desenvolver possíveis soluções tecnológicas de modo a contribuir com a melhoria do ensino, por meio da concretização de atividades de pesquisas voltadas ao ensino e relacionadas com a educação profissional e tecnológica, tanto em espaços formais como não formais de ensino, o que vai ao encontro do que se objetiva nas políticas públicas que implementam e regulam os programas de mestrado profissional no País.

Deve-se mencionar também que a proposta metodológica do ProfEPT é um tanto quanto inovadora para os moldes da pós-graduação *stricto sensu*, visto que, conforme o art. 2.º de seu regulamento,¹⁶ o “ProfEPT é um curso semipresencial oferecido pelas instituições que compõem a RFEPCCT, coordenado pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), conduzindo ao título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica”.

O Regulamento do Programa também esclarece em seu art. 10, §§ 1.º e 2.º, que o processo de admissão discente se dará por único Exame Nacional de Acesso, realizado simultaneamente em todas as instituições associadas, uma vez por ano, selecionando-se os candidatos que obtiverem melhor classificação e considerando separadamente vagas ofertadas por cada instituição associada.

Acerca das Atividades Curriculares e de Avaliação para os discentes regularmente matriculados no ProfEPT, o regulamento, em seu art. 13, prevê 480 horas de atividades didáticas, correspondentes a 32 créditos, distribuídos em 16 créditos ou 240 horas para disciplinas obrigatórias; 6 créditos ou 90 horas para disciplinas eletivas; 10 créditos ou 150 horas destinados ao Estágio/Orientação de pesquisa.

As disciplinas obrigatórias a todos os discentes, independentemente da instituição associada a que se vincula, são: Bases Conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica; Metodologia de Pesquisa e Teorias e Práticas de Ensino e Aprendizagem. Também existe uma disciplina obrigatória para cada linha de pesquisa que compõe o Programa: Gestão e Organização dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica e Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Além disso, existem as disciplinas específicas para orientação de pesquisa, que são: Seminário de Pesquisa; Redação de Projeto de Pesquisa; Prática de Ensino Orientada e Prática de Pesquisa Orientada, as quais podem ocorrer em forma de disciplina ou de orientação.

¹⁶ Disponível em: <http://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept>. Acesso em: 10 jul. 2017.

Também são previstas as disciplinas eletivas, que objetivam subsidiar teoricamente os pós-graduandos nas especificidades de cada área de pesquisa possível, como: Avaliação nos Espaços Educativos; Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente; Currículo e Formação Integrada; Diversidade e Inclusão; Educação de Jovens e adultos; Educação do Campo; Educação e Tecnologias; Espaços Não Formais na Educação Profissional e Tecnológica; Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica; História da Ciência, da Técnica e da Tecnologia; Juventude, Trabalho e Escola; Políticas Públicas em Educação Profissional e Tecnológica; Produção de Recursos Educacionais; e Tópicos Especiais em Educação Profissional e Tecnológica.

As disciplinas eletivas destinadas às particularidades de área são oferecidas na modalidade a distância, e cada instituição associada deve ofertar ao menos três disciplinas EaD, que podem ser cursadas por discentes de qualquer unidade que compõe a rede formativa, que é o ProfEPT.

O Regulamento do ProfEPT, em seu art. 14, esclarece ainda que caberá a cada Comissão Acadêmica Local estabelecer os critérios de avaliação dos Trabalhos de Conclusão Final (TCF), sendo obedecidos os critérios do regulamento da instituição associada. O parágrafo único desse artigo ressalta:

O Trabalho de Conclusão Final constitui-se em um produto educacional que possua aplicabilidade imediata, considerando a tipologia definida pela Área de Ensino. 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.¹⁷

Salienta-se que, no contexto do ProfEPT, o produto educacional é compreendido de acordo com o Documento de Área da Área 46 (Ensino) da Capes, ou seja:

A Área de Ensino entende como produto educacional o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou, ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado (BRASIL, 2019, p. 16).

No que diz respeito ao exame de qualificação dos discentes, o Regulamento do Programa, em seu art. 15, afirma que consistirá em apresentação e defesa do Trabalho de Conclusão Final (TCF), devendo contemplar sua parte crítica e analítica. O documento traz

¹⁷ Disponível em: <http://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept>. Acesso em: 10 jul. 2017.

ainda informações detalhadas sobre as partes que devem constituir o TCF, bem como os moldes que devem ter esse Exame.

Observa-se que o ProfEPT preza, em seu regulamento, pelo zelo ao rigor científico na formação dos discentes do Programa, bem como explicita no documento tanto a preocupação com a formação do pesquisador, com a importância de relacionar essa formação com a melhoria da qualidade do contexto de trabalho desses estudantes, almejando o desenvolvimento de produtos educacionais, por meio do TCF, que procurem melhorar as condições e a qualidade do trabalho desenvolvido pelos egressos, aspectos esses que dialogam com as políticas e diretrizes que regem os programas de mestrado profissional dentro da Capes.

Por ser um Programa recente, a pesquisa nos dedicamos à parte dos discentes da primeira turma. No ano de 2019, teve início a terceira turma, bem como ocorreu o processo seletivo para ingresso da quarta turma. Além de possuir uma proposta de desenvolvimento diferente do que a maioria dos programas de pós-graduação desenvolve, o ProfEPT, no momento em que o estudamos, está passando por ajustes e replanejamentos que almejam seu aprimoramento, o que entendemos como parte essencial do processo de implementação de todo curso.

Nesse sentido, Freitas *et al.* (2017) fazem os seguintes apontamentos:

A constituição de uma proposta como a do ProfEPT pressupõe que sejam estabelecidas algumas bases teóricas que certamente irão se reconfigurando durante o processo de desenvolvimento das pesquisas e amadurecimento do corpo docente. Inicialmente, tomamos como ponto de partida conceitos e princípios sustentados por pesquisadores reconhecidos nacionalmente e que serão elementos de estudos nos diversos componentes curriculares do curso. A abordagem adotada aqui traz elementos que podem contribuir para a prática de ensino em EPT sobre currículo e sobre abordagem metodológica, eixos que devem estar presentes no processo de formação dos professores e estudantes e, principalmente, na pesquisa e no produto educacional a ser desenvolvido. Partimos do princípio de que todas as construções, sejam ações em sala de aula ou ações advindas de pesquisas, não devem ter como foco apenas o indivíduo, pois sabemos o quanto as interações são importantes para o processo de ensino e aprendizagem (FREITAS *et al.*, 2017, p. 79).

Para que essa reconfiguração mencionada pelos autores aconteça de maneira coerente, periodicamente ocorrem eventos formativos para os docentes que atuam no ProfEPT, denominado Seminário de Alinhamento Conceitual. As palestras são gravadas e ficam disponíveis no YouTube¹⁸ para que possam ser acessadas pelos docentes que não

¹⁸ Segundo informações do próprio *site*, o YouTube é uma plataforma de compartilhamento de vídeos. Disponível em: <https://www.youtube.com/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

puderam estar presencialmente no Seminário de Alinhamento Conceitual, ou mesmo para que sejam retomadas pelas equipes das instituições associadas para fomentar discussões formativas dentro das equipes de trabalho.

No que tange à formação dos discentes do ProfEPT, tanto seus documentos quanto os apontamentos de Freitas *et al.* (2017) evidenciam que há uma preocupação com uma formação crítico-reflexiva, que se desenvolva principalmente por meio do diálogo e de reflexões coletivas que tenham como subsídios teóricos textos e outros materiais que possuam uma concepção de Educação Profissional Tecnológica que rompa com a lógica capitalista e mercantilista e ao mesmo tempo fortaleça a compreensão do trabalho como princípio educativo e do processo educativo como meio para transformação social e emancipação humana.

2.4 Histórico da instituição

De acordo com informações do *site* institucional,¹⁹ o primeiro nome recebido pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo foi o de Escola de Aprendizagem e Artífices de São Paulo. Criado em 1909, foi inserido nas atividades do Governo Federal ofertando ensino primário, profissional e gratuito. Os primeiros cursos oferecidos foram os de tornearia, mecânica e eletricidade, além das oficinas de carpintaria e artes decorativas. Desde então, vem desenvolvendo ações para se consolidar enquanto instituição de ensino pública, gratuita de qualidade.

No ano de 1937, o ensino no Brasil passou por uma nova estruturação administrativa e funcional, e, por esse motivo, nesse período o nome da Instituição passou a ser Liceu Industrial de São Paulo, denominação que perdurou até 1942. Nesse ano, por meio do Decreto-lei n.º 4.127, também de 1942, introduziu-se a Lei Orgânica do Ensino Industrial, refletindo a decisão governamental de realizar profundas alterações na organização do ensino técnico. A partir dessa reforma, o ensino técnico industrial começou a ser organizado como um sistema, passando a fazer parte dos cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação.

Por meio do referido Decreto, deu-se a criação da Escola Técnica de São Paulo, visando à oferta de cursos técnicos e de cursos pedagógicos. Esse decreto, porém, condicionava o início do funcionamento da Escola Técnica de São Paulo à construção de instalações próprias, mantendo-a na situação de Escola Industrial de São Paulo enquanto não

¹⁹ Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/institucional>. Acesso em: 10 jul. 2018.

se concretizassem tais condições. Posteriormente, em 1946, a escola paulista recebeu autorização para implantar o Curso de Construção de Máquinas e Motores e o de Pontes e Estradas.

A denominação Escola Técnica Federal surgiu no segundo ano do governo militar, em ação do Estado que abrangeu todas as escolas técnicas e instituições de nível superior do sistema federal. No período de 1965 a 1978, os cursos técnicos de Eletrotécnica, de Eletrônica e Telecomunicações e de Processamento de Dados foram implantados, os quais se somaram aos de Edificações e Mecânica, já oferecidos.

Durante a primeira gestão eleita da instituição, após 23 anos de intervenção militar, houve o início da expansão das Unidades Descentralizadas (Uneds), sendo as primeiras implantadas nos municípios de Cubatão e Sertãozinho. No segundo mandato do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, a instituição foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet), o que viabilizou a ampliação dos cursos ofertados, visto que se tornou possível oferecer cursos de graduação. Assim, no período de 2000 a 2008, na Unidade de São Paulo, foi disponibilizada a formação de cursos tecnólogos na área da Indústria e de Serviços, além de Licenciaturas e Engenharias.

Em 29 de dezembro de 2008, o Cefet-SP foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), por meio da Lei 11.892, sendo caracterizado como instituição de educação superior, básica e profissional.

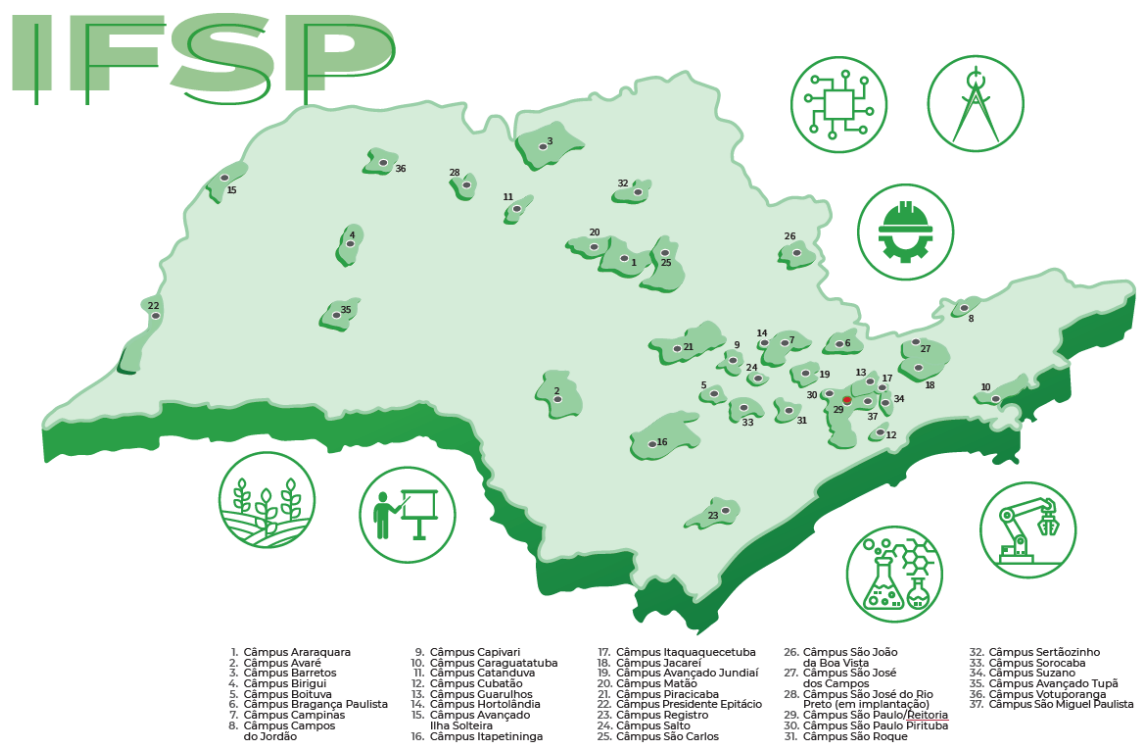
Ainda em consonância com o *site* oficial da Instituição, ao longo de seu percurso histórico, o IFSP, em suas várias caracterizações (Escolas de Artífices, Liceu Industrial, Escola Industrial, Escola Técnica, Escola Técnica Federal e Cefet), assegurou a oferta de trabalhadores qualificados para o mercado de trabalho, bem como se transformou em uma escola integrada no nível técnico, valorizando o ensino superior e, ao mesmo tempo, oferecendo oportunidades para aqueles que não conseguiram acompanhar a escolaridade regular.

Além da oferta de cursos técnicos e superiores, o IFSP, de acordo com o portal institucional, atendeu no ano de 2019 mais de 40 mil alunos, contribuindo para o enriquecimento da cultura, do empreendedorismo e cooperativismo, assim como para o desenvolvimento socioeconômico da região de influência de cada campus. Tal oferta se dá por meio de seus 36 câmpus, sendo três deles Campus Avançados, e, além de polos de apoio presencial de EAD, há um campus em fase de implantação.

A Instituição também desenvolve pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais, além de ter em seu bojo o intento de democratizar o conhecimento, fazendo-o chegar à comunidade em todas as suas representações.

O mapa a seguir, retirado do *site* oficial da instituição, facilita a visualização da distribuição das unidades do IFSP pelo Estado de São Paulo.

Figura 3: Mapa dos câmpus do IFSP



Fonte: Portal Institucional IFSP, 2019.

Um dos 36 câmpus do IFSP se localiza no município de Sertãozinho. Segundo informações do *site* oficial do campus,²⁰ a Uned de Sertãozinho do Cefet-SP foi criada por meio da celebração de uma cooperação técnica firmada entre o MEC, representado pela Escola Técnica Federal de São Paulo (ETF-SP), com a Prefeitura Municipal de Sertãozinho em 1996, sendo oferecido inicialmente o Curso Técnico em Mecânica integrado ao Ensino Médio (na época, integrado ao segundo grau). Além disso, foram disponibilizados à comunidade diversos cursos de Qualificação Profissional e, para tanto, foram firmadas

²⁰

Disponível em: http://srt.ifsp.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=93&Itemid=145. Acesso em: 10 dez. 2019.

parcerias com outras instituições, por exemplo, a Associação para Proteção dos Adolescentes Trabalhadores (Adot).

De acordo com o *site* oficial do câmpus Sertãozinho, durante os anos de 1996 a 2002, a escola, que futuramente se tornaria o câmpus Sertãozinho do IFSP, não possuía definições claras no tocante à sua forma de gestão, orientações essas que deveriam partir do MEC. Por essa razão, não apresentava uma identidade institucional definida, sendo compreendida, em virtude de sua constituição, como uma parceria entre Governo Federal e Prefeitura Municipal. Essa delicada situação, bastante incerta, impossibilitou que a escola se estruturasse no que diz respeito aos recursos materiais e humanos, o que por diversas vezes representou uma possibilidade de fechamento.

Nesse contexto de incertezas, o MEC, por meio das políticas públicas relacionadas à Educação brasileira, indicou como alternativa para a continuação das escolas que se encontravam na mesma situação que a Uned – Sertãozinho do Cefet-SP o estabelecimento do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), via segmento comunitário.

Diante disso, conforme o *site* oficial do IFSP *campus* Sertãozinho, partindo da sensibilização da comunidade acerca da importância da escola para a cidade, bem como para sua microrregião, criou-se a Fundação para o Desenvolvimento Educacional e Cultural da Alta Mogiana (Fundam), que possuía em seu escopo a manutenção do “Centro de Educação Tecnológica Professor Carlos Alberto Sarti”, que se efetivaria como Uned – Sertãozinho do Cefet, segundo a própria proposta do Proep. Tal projeto foi cancelado pelo Governo Federal, alegando a não necessidade de transformação da Uned de Sertãozinho, entendendo já tratar-se, de fato, de uma escola pertencente à Rede Federal de Ensino.

No ano 2000, a Uned Sertãozinho passa a oferecer o Curso Técnico em Automação Industrial, na modalidade Concomitante ou Subsequente, não conferindo a certificação de nível médio aos concluintes.

Conforme consta no *site* do IFSP câmpus Sertãozinho, em 2002, por meio de convênio com a Secretaria Estadual de Educação, passa-se a ofertar o Curso Técnico em Gestão Empresarial, bem como os cursos de Qualificação Profissional de Nível Técnico para formação de Soldadores, Caldeireiros e Mecânicos de Produção e de Manutenção. Nos anos de 2003 e 2004, em convênio com a Associação de Pais e Mestres de Apoio Institucional ao Cefet-SP (APM/CEFET-SP), foi oferecido o Programa Especial de Formação Pedagógica,

que objetivava a formação docente para atuação no magistério da Educação Profissional. Apenas no ano de 2004, depois de quase uma década de funcionamento, que a escola passa a contar com 15 professores do quadro do Cefet-SP. Em 2006, foram implementados os Cursos Técnicos Integrados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com o *site* oficial do *campus*, em 2008 a Uned Sertãozinho é transformada em *campus* do IFSP, a partir da Lei n.º 11.892/2008, que cria os Institutos Federais. Em 2010, é realizada a primeira eleição democrática para o cargo de Diretor-Geral do *campus*, iniciando-se, no decorrer dessa primeira gestão, a oferta do Curso Superior de Engenharia Mecânica.

Em 2016, foi anunciado que o *campus* passaria a ofertar, em cooperação com o IFES, a partir de 2017, o curso de Mestrado Profissional em Educação, vinculado ao ProfEPT. As aulas da primeira turma tiveram início no segundo semestre de 2017.

O histórico do câmpus, em seu *site* oficial, indica que atualmente, com mais de vinte anos de história, o IFSP *campus* Sertãozinho já passou por ampliação e adequação física, com a construção de mais um prédio que abarca salas de aulas, laboratórios, salas de professores com gabinetes individualizados para atendimento discente. Além disso, foi doado, pela Prefeitura Municipal, um novo espaço para a construção de um auditório para atender e ampliar as atividades acadêmicas da unidade.

Salienta-se, ainda em consonância com as informações do *site* institucional do IFSP – Sertãozinho, que este se estrutura a partir de um modelo inovador de gestão, o qual investe na parceria entre poder público federal e municipal, bem como da sociedade civil organizada. Tal modelo tem apresentado resultados positivos no tocante à consolidação do Instituto no município e ainda na região da cidade de Sertãozinho, cumprindo assim sua missão institucional.

Essa contextualização histórica²¹ acerca de como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como o *campus* Sertãozinho são criados e vão se consolidando como instituição de ensino público, gratuito e de qualidade, permite-nos compreender que não foi um caminho linear, o que tem influência direta em sua identidade institucional, que, por sua vez, influi na construção da identidade dos profissionais que nela atuam.

²¹ Feitas a partir de dados e informações disponíveis nos *sites* institucionais do IFSP e do *campus* Sertãozinho do IFSP.

3. UM ESTUDO COM SERVIDORES DA 1.^a TURMA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFSP: O DELINEAMENTO DA PESQUISA

3.1 Delimitação do tema

A pesquisa desenvolvida tem como tema central as aprendizagens e as contribuições que o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica que o IFSP em parceria com o IFES e mais dezessete²² IFs de diferentes Estados brasileiros, possibilita ao desenvolvimento profissional dos servidores que ingressaram na primeira turma, oferecida a partir do segundo semestre de 2017.

O interesse por essa temática surge quando tomamos conhecimento da proposta desse programa de pós-graduação, bem como de seus moldes e formatos, sendo amadurecida como objeto de estudos e pesquisa, por meio de buscas pessoais, diálogos com professores envolvidos no projeto, entre outras iniciativas que nos permitiriam aprofundar a compreensão acerca das questões que envolvem o tema investigado.

As pesquisas a respeito do que vem sendo produzido sobre atuação e desenvolvimento profissional de professores e outros agentes educacionais tiveram como resultado uma pluralidade de direções e caminhos, o que nos levou a refletir que, após a formação inicial, além da docência, são inúmeros os caminhos que os profissionais licenciados podem seguir.

Ao olhar para a realidade dos IFs, essa lente se amplia, pois, não só licenciados se tornam professores, mas também nem todos os servidores que possuem licenciatura atuam como professores, ou estão em sala de aula.

Ao longo de minha atuação profissional, ainda como pedagoga de carreira técnico-administrativa, percebi que meus anseios precisavam ser amadurecidos enquanto objeto de investigação para que pudéssemos compreendê-los de maneira sistematizada, assim como para contribuímos com a construção do conhecimento sobre à atuação e desenvolvimento dos profissionais que atuam no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Entendo que, independentemente do cargo que ocupem, todos os servidores do IFSP são concebidos pela atual gestão como educadores, visto que a atividade-fim da instituição é a formação integral de seus discentes.

²² Como mencionado anteriormente, esses números se referem à primeira oferta do curso. Após o edital para credenciamento de instituições, no início do ano de 2019, a rede associação ao ProfEPT passa a ser composta por 38 instituições.

Em meio ao árduo exercício de buscar por um recorte de pesquisa nessa vasta área temática, tivemos contato da proposta do ProfEPT, que ocorreu quando o edital para cadastramento de novos docentes ao programa foi lançado, no começo do ano de 2017.

Indo ao encontro do que propõe Imbernón (2011), entendemos que os profissionais da educação, não só os professores, que são o foco dos estudos do autor na obra de referência, possuem a necessidade de constantes atualizações, ou, como nomeia o autor, necessitam de “formação permanente” no atual modelo de sociedade, denominada pelo referido autor como sociedade do conhecimento, da informação, ou ainda sociedade globalizada.

Nesse livro, o autor apresenta os diferentes momentos formativos pelos quais os professores passam, indicando inclusive “[...] a formação a partir da escola como uma alternativa para a formação permanente dos professores” (IMBERNÓN, 2011, p. 84). Refletindo sobre essa possibilidade formativa, é possível vislumbrar paralelos com a proposta do ProfEPT, a qual também possui preocupações com a realidade de trabalho dos profissionais da Educação Profissional e Tecnológica que o buscam como possibilidade para a continuidade de sua formação/capacitação.

Ao desenvolver suas ideias, Imbernón (2011) não fazia a relação aqui proposta. Para o autor, por formação centrada na escola “[...] entende-se que a instituição educacional se transforme em um lugar de formação prioritária diante de outras opções formativas” (p. 85). No entanto, se nos atentarmos aos aspectos que o autor elenca para caracterizar essa possibilidade formativa, é possível identificar aproximações com os pressupostos do ProfEPT, que, apesar de não acontecer no ambiente escolar no qual os servidores que o cursam atuam, têm como objetivo a reflexão acerca da realidade educacional na qual esses profissionais desempenham suas funções.

Nessa direção, Magalhães (2016, p. 49) afirma, com base em outros estudos, o que pode ser entendido como formação centrada na escola:

Não se trata de considerar a formação centrada no espaço físico da escola, mas é no espaço intersubjetivo (VAILLANT; MARCELO, 2006) e social da escola, a partir de uma experiência com o ambiente que os sujeitos se vinculam ativamente, onde desenvolvem-se profissionalmente, envolvidos em processo de colaboração. Dessa forma, “[...] a formação pode ocorrer em outras instâncias (físicas) e mesmo a distância, sem que a escola deixe de ser um elemento fundamental. Ela apenas passa a estar presente por intermédio de seus professores, o que é da maior relevância” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 81).

A proposta e os objetivos do ProfEPT, assim como os relatos dos discentes que participaram de nossa investigação e também do coordenador do Programa no IFSP,

evidenciam, no que tange aos aspectos formativos dos servidores, uma perspectiva formativa que vai ao encontro do que apresentam Imbernón (2011) e Magalhães (2016). Assim, o desenvolvimento ocorre a partir da reflexão dos indivíduos envolvendo o ambiente profissional em que atuam, em que se desenvolvem profissionalmente e diariamente constroem e reconstróem sua identidade profissional. Isso é realizado, segundo os participantes, a partir das leituras do referencial teórico das disciplinas do ProfEPT, e esse processo se torna a mola propulsora do processo reflexivo formativo (OLIVEIRA; GAMA, 2014) desses sujeitos.

Entendemos que tanto na proposta de formação centrada na escola apresentada por Imbernón (2011) quanto nos pilares que fundamentam o ProfEPT a instituição educativa é vista como “nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação”, sendo o profissional da instituição um sujeito ativo e participativo do processo formativo, e não um objeto de formação. Imbernón (2011, p. 86-87) afirma que, nessa concepção de formação,

[...] o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática. Por isso é necessário um modelo de aprendizagem cujas metas sejam dirigir-se a si mesmo e orientar-se para a capacitação para a autonomia.

A adoção dessa perspectiva formativa possui, de acordo com o autor, como elemento constituinte a “[...] necessidade de redefinir as funções, os papéis e a finalidade da escola” (IMBERNÓN, 2011, p. 89), ou seja, a escola começa a ser compreendida como instituição educativa agente de transformação e mudança. Nesse sentido, o autor ressalta que a escola deixa de ser vista como uma estrutura rígida para ser percebida a partir de seus aspectos multidimensionais.

Nesse contexto, entendemos que a formação proposta pelo ProfEPT leva os servidores que o cursam, por meio de reflexões que possibilitam e favorecem, a esse mesmo exercício de transformação de sua compreensão do IFSP. Portanto, o Curso viabiliza que os servidores passem a enxergar e compreender a Instituição a partir das relações estabelecidas pelos diferentes sujeitos da comunidade escolar, assim como da cultura escolar que o câmpus possui, ou seja, evidenciam-se aspectos da identidade institucional, que tem uma relação intrínseca com o desenvolvimento profissional dos servidores. Amplia-se também a compreensão das relações entre escola e sociedade; educação e mundo do trabalho numa perspectiva crítica que analisa a dualidade enquanto marca histórica da educação pública no Brasil de modo a localizar as contradições da EPT em uma sociedade com alta desigualdade

social. Esse aspecto foi evidenciado nos relatos dos participantes, como analisado no Capítulo 4.

3.2 Questão e objetivos de pesquisa

Como fruto de nossos anseios por conhecer quem são os servidores do IFSP que buscam o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, assim como para compreender de que maneira esses servidores acreditam que essa formação favorecerá sua prática e seu desenvolvimento profissional, apresentamos o problema e os objetivos propostos para a pesquisa.

A questão que norteia nossa proposta investigativa é: Quais as compreensões que servidores do IFSP ingressantes na primeira turma do ProfEPT – IFSP têm das aprendizagens e possíveis contribuições do Mestrado Profissional em Ensino para sua formação profissional?

Com o intento de explorar e responder à referida questão, delineamos como objetivo geral:

- Investigar as compreensões que servidores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), ingressantes na primeira turma do ProfEPT, têm das aprendizagens e possíveis contribuições do mestrado profissional em ensino para sua formação profissional.

A fim de alcançar o objetivo geral apresentado, “cartografam-se” como objetivos específicos, no sentido de desenhar um “mapa” para a exploração dos dados de questionários e entrevistas, ações visando:

- Delinear o percurso de formação e de inserção profissional dos servidores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) ingressantes na primeira turma do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT);
- Identificar as motivações e as expectativas dos servidores do IFSP participantes da investigação sobre o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT);
- Conhecer e analisar quais aprendizagens desses servidores derivadas do mestrado profissional em ensino que contribuem para seu desenvolvimento profissional;
- Compreender e relacionar as concepções do coordenador do Programa com as expectativas e aprendizagens dos servidores participantes da investigação sobre o

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT).

A próxima seção tratará da fundamentação teórica na qual procuraremos esclarecer os conceitos principais que nos ajudam a analisar os dados da pesquisa. São eles: formação profissional, desenvolvimento profissional, identidade profissional e processos reflexivos.

3.3 Fundamentação teórico-metodológica: formação profissional, desenvolvimento profissional, identidade profissional e processos reflexivos

A pesquisa desenvolvida vai ao encontro da proposta da linha de pesquisa, “Formação de Professores e outros Agentes Educacionais”, visto que esta se destina a investigar, conforme informações do *site* oficial do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar,²³

[...] processos de formação básica e continuada; socialização e profissionalização de professores(as) e outros agentes educacionais nas dimensões históricas, sociais, cognitivas, éticas e afetivas para diferentes níveis, modalidades de ensino, áreas de conhecimento, contextos educacionais, fases da carreira docente; construção da base de conhecimento para o ensino e estudo de variáveis intervenientes nesse processo: políticas públicas, cultura da escola, comunidades de aprendizagem profissional, modalidade de atuação, fase carreira docente entre outras; a influência/impacto de ferramentas/modelos formativos, propostas/reformas/políticas educacionais sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, considerando diferentes contextos/comunidades educativa. Os temas dos processos de construção da docência: teorias pessoais, conhecimentos, valores, crenças, atribuição de significados, e de tomada de decisão de professores (as), considerando diferentes fases da carreira docente; e contextos nos quais se desenvolvem processos de ensino e aprendizagem.

Nossa proposta investigativa se insere na linha de pesquisa Formação de Professores e outros Agentes Educacionais, dialogando com as questões de propostas/reformas/políticas educacionais sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, visto que o ProfEPT é uma proposta/política educativa que objetiva a formação continuada de professores e outros agentes educacionais da Educação Profissional, sendo os participantes de nossa pesquisa servidores que já atuam no IFSP, que ingressaram na primeira oferta do Mestrado Profissional em Ensino, vinculado ao ProfEPT.

Com a realização de nossas buscas por pesquisas e produções que versam sobre identidade e desenvolvimento profissional na área da educação, encontramos produções com

²³ Disponível em: <http://www.ppge.ufscar.br/>. Acesso em: 9 jan. 2019.

diferentes enfoques, que em sua expressiva maioria nos remetem aos cursos de formação inicial, apresentando características e/ou competências necessárias ao futuro profissional, ou, em outras palavras, aos estudantes egressos dos cursos de licenciatura, de modo mais expressivo da licenciatura em pedagogia, tais como Libâneo (1998 e 2006), Nóvoa (1999), Brzezinski (2002), Lasky (2005), Silva (2003), Nascimento (2007), Tardif (2010), Gomes *et al.* (2013).

Como a investigação que desenvolvemos busca compreender de quais maneiras o ProfEPT pode contribuir para a atuação e desenvolvimento profissional dos servidores do IFSP, entendemos que serão necessários aproximações e distanciamentos com os estudos apontados, visto que se debruçam sobre diferentes realidades. No entanto, não obstante, entendemos que possuem pontos de intersecção no que tange à identidade profissional.

Consideramos que compreender os aspectos relacionados à identidade profissional dos servidores ingressantes na primeira turma do ProfEPT – IFSP é necessário para as inferências acerca de como o curso contribui para sua atuação e desenvolvimento profissional, pois, em concordância com Lagoeiro (2019, p. 105), percebemos que a identidade profissional “[...] configura-se como um elemento que perpassa os processos de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência, constituindo-se, transformando-se e ganhando novas perspectivas à medida que o percurso formativo se desenvolve”.

Nesse sentido, buscando as aproximações possíveis, concordamos com Silva (2003, p. 94) sobre identidade ser “o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

Nascimento (2007), Nóvoa (2017) e Lagoeiro (2019), em concordância com a definição apresentada, indicam que a construção da identidade é um processo sem fim, que se tece a partir das múltiplas interações e que possui como um de seus aspectos a identidade profissional, aspecto que, apesar de não ser único, é basilar para o desenvolvimento e reconhecimento social do adulto.

A partir dessa perspectiva da identidade individual, que se faz a partir das relações coletivas que o indivíduo estabelece com outros com os quais convive socialmente, Nóvoa (2017) e Lagoeiro (2019) corroboram a ideia da identidade em um constante processo constitutivo, e não como algo fixo e cristalizado.

Em consonância com Libâneo (1998), Brzezinski (2002), Lasky (2005) e Marcelo (2009), defendemos a importância da reflexão acerca dessa temática por acreditarmos que é a partir de sua identidade, da qual a identidade profissional é aspecto essencial, que o

indivíduo se percebe no mundo, bem como estabelece parâmetros de desejo para ser percebido pelos outros.

Nesse contexto, Marcelo (2009, p. 112) indica que “[...] a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do ‘si mesmo’ profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos”. Entendemos que esse mesmo raciocínio é válido para abordar a constituição da identidade dos profissionais que são participantes da investigação, visto que a lógica para a construção identitária deste envolve os mesmos sujeitos, bem como ocorre dentro da instituição escolar, sendo fortemente influenciada por contextos políticos e reformas educacionais.

Nesse contexto a formação política, bem como a formação crítica, e a construção de um olhar questionador para a realidades e contradições que compõem o mosaico da EPT também são aprendizagens importantes. Assim sendo, ser capaz de enxergar para além dos muros da instituição, e relacionar o contexto institucional com o social é um processo que o estudo das bases conceituais da Educação Profissional proporciona ao discente, ou seja, é mais um aspecto que identificamos como fomentado pelo ProfEPT aos seus discentes, como veremos no próximo capítulo.

As colocações de Lasky (2005) complementam o que o pensamento de Marcelo (2009). O autor defende que a construção da identidade profissional docente tem raízes nos seguintes aspectos: compromisso pessoal do professor, na relação, crenças, valores e no próprio conhecimento acerca da matéria que leciona, bem como sobre suas compreensões acerca do ensino, da sua disposição para aprender a ensinar, das experiências que viveu e também da vulnerabilidade de sua profissão.

Isso posto, defendemos que o ProfEPT possivelmente tem impactos nesse processo de constituição e reconstituição constante da identidade de seus discentes, pois o arcabouço teórico que fundamenta o programa, assim como a maneira como as discussões são conduzidas, de acordo com o que nossos participantes informaram, vão ao encontro das origens que esse processo possui para Lasky (2005).

No contexto de nossa pesquisa, compreendemos que as aprendizagens fomentadas pelo ProfEPT possivelmente têm impactos nesse processo, devido ao arcabouço teórico que fundamenta o programa, e também pela maneira como as discussões são conduzidas.

Lagoeiro (2019), refletindo sobre o conceito de identidade profissional proposto por Ramos e Roldão (2013), apresenta uma definição para este conceito que vai ao encontro da perspectiva com a qual concordamos, nas palavras da autora, o conceito de identidade

profissional “[...] pode ser compreendido a partir das características que definem a identidade de grupo: a consciência de pertença; a presença de aspectos de identificação mútua; a existência de direitos e deveres comuns em uma esfera social.” (LAGOEIRO, 2019, p. 107).

Adentrando no mercado de trabalho, Dubar (2005) aponta que nos deparamos com os aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional e com a significação que os professores dão ao seu trabalho, como elementos fundamentais para a continuidade da construção de sua identidade profissional. Somados a tais elementos temos também o reconhecimento institucional e social que a profissão – no caso de nossa realidade de pesquisa podemos pensar no cargo ocupado pelos diferentes servidores – possui, que também atua como demarcador de significado nesse processo.

Sobre as particularidades da identidade profissional, Dubar (2005) nos leva a compreender que é uma identidade “especializada”, a qual se relaciona com o trabalho desenvolvido pelo sujeito, tendo íntima relação com as instituições nas quais esses atuam, e ainda ligada intrinsecamente com os saberes especializados e os papéis assumidos por esses sujeitos.

O autor ressalta ainda que nesse debate é necessário compreender as questões sociais que envolvem a identidade profissional, visto que não é possível entender em profundidade esse conceito de maneira desconexa das divisões sociais do trabalho e da realidade institucional e comunitária na qual se insere.

Nesse sentido, Lagoeiro (2019) também apresenta contribuições significativas para pensarmos sobre a influência que as instituições, ou os espaços de atuação profissional, exercem nesse processo construtivo da identidade profissional. Nas palavras da autora:

Em termos institucionais, assim como outras profissões, os espaços de atuação profissional são diversos, porém no caso da docência a configuração das relações estabelecidas é fortemente influenciada pelo espaço em que a profissão é desenvolvida e não está previamente determinada por uma cultura instituída anteriormente. A mesma singularidade ocorre na característica das relações interpessoais, que apresentam um caráter de continuidade, em contraponto a outras profissões nas quais o contato com o outro é pontual e individualizado.

A caracterização da profissão docente em relação à sua esfera de atuação, embora tenha a individualidade como elemento comum com as outras profissões, traz como diferencial o baixo nível de autonomia coletiva e o fato de que, na docência, há muitas vezes um predomínio do individualismo sobre a individualidade. Isso se dá pelo fato de que a forte regulação hierárquica pode gerar um conflito no exercício da autonomia individual, contribuindo para uma postura de isolamento que, conseqüentemente, interfere no processo de construção da identidade profissional (LAGOEIRO, 2019, p. 107).

Os apontamentos levantados pela autora, considerando os seus objetivos de pesquisa, dizem respeito à identidade docente, mas entendemos que dialogam com o cenário de nosso trabalho. Em nossa interpretação são pertinentes e possibilitam o estabelecimento de relações com o contexto da investigação que desenvolvemos, visto que todos os nossos participantes são servidores no IFSP, tendo como realidade de atuação profissional uma escola, que em muito se aproxima das características elencadas pela autora.

Gomes *et al.* (2013) afirmam que, para entendermos como se constrói e se transforma a identidade profissional do professor, é necessário primeiro compreender os processos pelos quais esta se constitui e se reconstitui ao longo da vida desse sujeito. As autoras ressaltam a importância que as relações interpessoais possuem na constituição da identidade profissional do professor, afirmando:

O professor conquista espaço para desenvolver o seu trabalho, embora de forma institucionalizada pela identidade coletiva, ou seja, padronizado pelas particularidades da docência, congregando na sua identidade social e pessoal a sua Identidade Profissional. Assim, [...], é crucial a investigação acerca da Identidade Profissional, com base na ideia de que esta resulta de uma interface entre as experiências pessoais dos professores e o contexto social, cultural e institucional do seu cotidiano (GOMES *et al.*, 2013, p. 248).

Nessa mesma direção, Marcelo (2002) e Mizukami *et al.* (2002) também asseveram que a identidade profissional se consolida ao longo da vida dos sujeitos, a partir de suas vivências e das relações interpessoais que estabelecem. Os autores valorizam especialmente as experiências no contexto profissional e as reflexões delas oriundas para a consolidação da identidade profissional. A partir dos objetivos que o ProfEPT apresenta em seu projeto pedagógico, entendemos que o Programa traz em seu escopo a expectativa de possibilitar o desenvolvimento da identidade profissional e o desenvolvimento profissional de seus discentes alinhadas a concepção crítica da EPT, na perspectiva proposta pelos autores.

Para os mesmos autores, bem como para Oliveira e Gama (2014) e Lagoeiro (2019), a reflexão tem papel fundamental no tocante ao processo construtivo e (re)construtivo que possui a identidade profissional, assim como para o desenvolvimento profissional dos professores. Destarte, consideramos que os conceitos de identidade profissional e desenvolvimento profissional possuem uma interdependência, não sendo possível conceber o desenvolvimento profissional de forma dissociada da identidade profissional dos

indivíduos, a maneira como estes veem a instituição na qual atuam, bem como se compreendem como profissionais, possuem uma relação inseparável das formas como esses profissionais se desenvolvem e se posicionam diante de seu contexto profissional.

Indo ao encontro do que defendem Marcelo (2002), Magalhães (2016) e Lagoeiro (2019), compreendemos que a interação tem importância significativa no que tange à formação profissional. Sobre isso Magalhães (2016, p. 48) ressalta que o trabalho com grupos de interação entre profissionais que ocupam a mesma função é essencial quando se pensam em propostas formativas que objetivem a construção colaborativa do conhecimento, sendo a socialização de experiências e saberes uma estratégia válida e profícua como ponto de partida para as reflexões pessoais dos sujeitos em formação.

Nessa mesma direção, Lagoeiro (2019) possibilita-nos compreender que, além das relações interpessoais, a cultura organizacional da instituição é um aspecto que exerce influência no processo de construção da identidade profissional, assim como no processo de desenvolvimento profissional, visto que muitas vezes o ambiente que configura as instituições escolares é dissonante dos ambientes em que se idealizava trabalhar, e, enquanto instituição escolar, o IFSP muitas vezes se aproxima dessa realidade.

Outro conceito emerge de forma significativa quando nos debruçamos sobre a realidade do IFSP e o processo formativo dos servidores que cursaram a primeira turma no ProfEPT – IFSP, tal conceito é o de Aprendizagem Profissional. O qual, de acordo com Marcelo (1999), Mizukami e Reali (2002) e Maciel (2012) pode ser compreendido como um processo complexo, fortemente relacionado com o desenvolvimento profissional, visto que também é contínuo e possui como uma de suas características principais a oscilação, da qual emergirão nexos entre a formação inicial, a formação continuada e as experiências vivenciadas pelos profissionais.

Tendo esta compreensão, concordamos com os mesmos autores que a reflexividade é intrínseca e inerente ao processo de aprendizagem profissional, pois, só a partir da reflexão individual o profissional será capaz de estabelecer as relações significativas entre as aprendizagens desenvolvidas nos diferentes momentos de seu processo formativo, com as aprendizagens oriundas de suas vivências e experiências enquanto profissional.

Maciel (2012), ao considerar a aprendizagem profissional docente, pondera que uma aprendizagem que não acontece com liquidez ou velocidade, ao contrário, é processual e contínua, sendo necessário tempo e amadurecimento pessoal e profissional para que aconteça efetivamente. Em concordância com o proposto pela autora, entendemos que muito além da

aquisição de técnicas, a aprendizagem profissional “ compatibiliza as necessidades e desafios postos pelo contexto atual de atuação [...]”.

Dizendo isso, a proposta formativa defendida pela autora vai ao encontro do que defende Magalhães (2016), ao considerar que os processos de formação continuada devem ter como *locus* formativo a instituição escolar. Ou seja, a realidade vivenciada pelos profissionais da educação e seu cotidiano profissional devem ser considerados nos contextos formativos. Ao eleger as práticas como ponto de partida para a reflexão desses profissionais, torna-se mais significativa a aprendizagem e o processo de desenvolvimento profissional.

Paralelamente às questões concernentes à identidade profissional, e aos aspectos relacionados à aprendizagem profissional, outros dois aspectos para os quais voltaremos nosso olhar para identificar e analisar as compreensões que os servidores do IFSP, que cursaram a primeira turma do ProfEPT – IFSP, têm das aprendizagens e possíveis contribuições do ProfEPT para sua formação profissional, dizem respeito ao desenvolvimento profissional e aos processos reflexivos por meio do qual esse desenvolvimento acontece.

Sobre esse aspecto, que por vezes encontramos imbricado em questões da identidade profissional, Pérez Gómez (1998) apresenta uma perspectiva ideológica que se desenvolve a partir das diferentes possibilidades de compreensão da prática educativa e sua relação com os processos formativos docentes. A partir dos estudos de Zeichner (1990) e Kirk (1986), o autor apresenta três perspectivas dominantes no que tange à organização dos cursos de formação, a perspectiva tradicional, a perspectiva técnica e a perspectiva radical, assim definidas:

- A perspectiva tradicional que concebe o ensino como uma atividade artesanal, e o professor/a, como um artesão.
- A perspectiva técnica que concebe o ensino como uma ciência aplicada, e o docente como um técnico.
- A perspectiva radical que concebe o ensino como uma atividade crítica e o docente, como um profissional autônomo que investiga refletindo sobre sua prática (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 353).

Olhando para o contexto profissional no qual os participantes atuam, uma instituição de Ensino Profissional Tecnológico, duas dessas perspectivas permeiam fortemente suas realidades, tanto a perspectiva técnica quanto a perspectiva radical. Como mencionam Freitas *et al.* (2017), muitos professores dos Institutos Federais, bem como outros servidores que atuam diretamente no processo educativo, não possuem licenciatura, ou formação pedagógica, o que pode levar parte desses profissionais a compreender o processo educativo a partir de uma perspectiva técnica (PÉREZ GÓMEZ, 1998), pensado na formação dos

estudantes para inserção no mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica para o mundo do trabalho.

No entanto, nessa mesma realidade, existem outros profissionais que possuem uma compreensão diferente do processo educativo, acreditando e trabalhando na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora, pensando em uma formação omnilateral, aproximando-se da perspectiva radical que Pérez Gómez (1998) propõe. Acreditamos que nessa abordagem o professor e os demais profissionais envolvidos no processo educativo e formativo são profissionais autônomos, investigativos e reflexivos de sua prática profissional, características essenciais para que o processo de desenvolvimento profissional aconteça.

Nesse sentido, pensando a respeito do conceito de desenvolvimento profissional, concordamos com Oliveira e Gama (2014, p. 206-207) quando afirmam que

[...] a expressão desenvolvimento profissional do professor é polissêmica, ou seja, ela tem assumido diferentes perspectivas e significados, sendo utilizada em diferentes contextos, e alude a diversos tipos de práticas, conforme Marcelo e Vaillant (2009). É um conceito que se modificou ao longo da última década, e, se antes era visto como decorrência do exercício profissional após a formação inicial, hoje é entendido em termos mais amplos e processuais.

Buscando uma definição para esse conceito, as autoras sustentam que: “O conceito de desenvolvimento profissional pode ser compreendido como um processo pessoal, interativo, dinâmico, contínuo, evolutivo e sem fim, que envolve aspectos conceituais e comportamentais” (OLIVEIRA; GAMA, 2014, p. 207).

Com relação às aprendizagens que levam ao desenvolvimento profissional, as mesmas autoras asseveram que, além de acontecerem ao longo de toda a vida, advêm de diferentes naturezas, como pessoal, profissional, institucional, social.

Tanto a definição apresentada por Oliveira e Gama (2014) quanto as fontes que podem ser estimuladoras do processo de desenvolvimento profissional para as autoras vão ao encontro dos aspectos relacionados à identidade profissional que apresentamos, evidenciando assim a íntima relação desses conceitos no contexto da formação e atuação de profissionais de educadores. Para os autores que nos subsidiam, essa relação se evidencia de modo mais específico no tocante à identidade e ao desenvolvimento profissional de professores, mas na realidade de nossa investigação compreendemos essa relação, no que se refere aos agentes educacionais, de forma mais ampla.

Apesar da polissemia que envolve o conceito de desenvolvimento profissional, determinados aspectos apresentam constância em muitos dos trabalhos e pesquisas que se debruçam sobre essa temática, e um desses aspectos vem a ser a reflexão.

Nesse sentido, Oliveira e Gama (2014) entendem que “[...] o desenvolvimento profissional depende de experiências passadas (história de vida e de carreira), da disposição e das capacidades intelectuais, mas acrescenta a influência das condições sociais e do apoio institucional para que isso ocorra.” (OLIVEIRA; GAMA, 2014, p. 207).

O posicionamento das autoras dialoga com o que defende Day (1999), quanto defende que para que o desenvolvimento profissional dos professores se efetive, é necessário o profissional “envolver-se em diferentes tipos de reflexão, na investigação e na narrativa, ao longo de sua carreira, e ser apoiados para enfrentar os desafios que tal empreendimento implica” (DAY, 1999, p. 84) ”.

Cunha (2014) também aborda em seu trabalho a importância da reflexão sobre a prática profissional nos diferentes momentos da vida pessoal e da carreira profissional, assim como trata das influências disso no processo de construção da identidade profissional e no desenvolvimento profissional dos professores que participaram de sua pesquisa. Em sua tese, a autora defende a relevância das experiências pessoais na formação de seus participantes, e aí vemos possível paralelo com a pesquisa que desenvolvemos.

Discorrendo sobre como tornar as experiências gatilhos de aprendizagem no processo de formação contínua de seus participantes, bem como evidenciando a relação dessas experiências com o processo reflexivo, a autora alude:

[...] a experiência é importante para a aprendizagem da docência universitária, no entanto sozinha ela não cumpre esse papel. É preciso que ela seja (re)pensada criticamente, compartilhada coletivamente na prática de sala de aula e no exercício da profissão na universidade. A aprendizagem docente é, portanto, colaborativa e reflexiva. Colaborativa porque implica no compartilhamento de saberes, conhecimentos, experiências, pensamentos, entre outros, e reflexiva porque implica na reflexão crítica, coletiva e intencional (CUNHA, 2014, p. 106).

Evidencia-se em sua fala a importância de outros para o processo reflexivo individual, e concordamos que é partir do compartilhamento da experiência vivida no contexto profissional que se torna possível lançar sobre ela um olhar crítico e reflexivo, o qual levará à ampliação da compreensão dessa vivência, tornando-a assim uma experiência significativa e formativa profissionalmente, tomando o processo de reflexão como uma prática fomentadora da aprendizagem.

Nessa mesma direção, dialogando com Day (1999; 2001), compreendemos que a aprendizagem acontece de maneira mais efetiva quando, considerando a experiência pessoal do profissional em formação, oportuniza a reflexão contínua e orientada dela. Nessa perspectiva, para que uma aprendizagem significativa aconteça são desejáveis tanto o compartilhamento com os pares, em um contexto que fomenta o diálogo e a coletividade, compreendidos como salutar ao processo formativo, quanto a possibilidade da “reflexão orientada”, ou seja, que possua intencionalidade formativa.

Em sua pesquisa Magalhães (2016) também traz a importância das experiências e da reflexão no processo formativo contínuo para o desenvolvimento profissional dos formadores de professores. Para além da formação de seus participantes, o trabalho da autora evidencia a relevância de as formadoras estimularem a reflexão dos professores com os quais trabalham, e esse movimento é apresentado como reflexão colaborativa, demonstrando a importância dos pares no processo formativo e no desenvolvimento profissional de cada indivíduo que compõe o coletivo de formação.

Dentro de seu contexto de investigação, subsidiada pelos estudos de Rodgers (2002), Magalhães (2016) sustenta:

[...] é na experiência que somos transformados em uma relação dialética e a transformação implica em dar sentido às experiências vividas, isto é próprio do ser humano. Dessa forma, a reflexão é um curso subsequente à experiência, se revela como um produto sistemático entre a interação dos sujeitos e a continuidade das experiências e se constrói num processo de tornar explícito o que estava implícito (MAGALHÃES, 2016, p. 78).

Também Lagoeiro (2019) corrobora a forte relação existente entre o processo reflexivo e o desenvolvimento profissional. Nas pesquisas citadas, a autora avalia a importância do outro, do diálogo e da colaboração entre os pares para a efetivação do processo reflexivo, afirmando que é “a reflexão como um instrumento de transformação do indivíduo e de suas práticas” (LAGOEIRO, 2019, p. 59).

Ao fazer uma análise crítica sobre o termo “reflexão” como conceito estruturante na formação de professores, Zeichner (2008), retomando sua relação com o emprego desse conceito, pondera que, antes de adotar essa perspectiva no processo formativo de seus alunos, estes compreendiam o ensino a partir de uma perspectiva tecnicista, ou seja, viam o processo formativo como um processo de treinamento. Além disso, tinham grande preocupação em como passar o conteúdo aos alunos, mas não pensando criticamente sobre as ações que realizavam para tanto. Nas palavras do autor:

O ensino era normalmente visto como um processo meramente técnico a ser conduzido da maneira na qual as pessoas na escola ou na universidade

gostariam que fizessem. A maioria dos nossos alunos não concebia o ensino como uma atividade moral ou ética sobre a qual eles tinham algum controle (ZEICHNER, 2008, p. 536).

O mesmo autor ainda nos diz que a emergência do que ele denomina como “movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação docente, sob o *slogan* da reflexão [...]” (ZEICHNER, 2008, p. 539), justifica-se, a partir de determinado ponto de vista, “[...] como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo ‘de cima para baixo’, que envolvem os professores apenas como participantes passivos” (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Nesse sentido, dialogando com Cochran-Smith e Lytle (1999), o autor entende que no contexto dessa perspectiva educacional intenta-se dar aos professores e profissionais da educação o protagonismo no contexto de seu trabalho, evidenciando que não é papel exclusivo das universidades a produção de conhecimento, o que está em sintonia com o que propõe Schön (1983).

Outros autores, como Mizukami (2002), Silva (2003), Libâneo (2006), Gama (2007), Nascimento (2007), Oliveira e Passos (2008), Marcelo (2009), Marcelo e Vaillant (2009), Tardif (2010), Reali, Tancredi e Mizukami (2014), Oliveira e Gama (2014), entre outros, também abordam a importância do processo reflexivo para a formação inicial e continuada, assim como para o desenvolvimento profissional, especialmente de professores.

A importância disso no contexto de nossa investigação consiste na maneira como o ProfEPT promove o processo formativo de seus discentes. De acordo com Freitas *et al.* (2017), a reflexão sobre as bases da Educação Profissional e Tecnológica, assim como sobre sua relevância para uma formação integral e crítica dos estudantes que cursam o Programa, é o que alicerça as disciplinas do Programa.

Ao falarmos sobre o processo reflexivo e sua importância no que tange ao desenvolvimento profissional, torna-se válido o alerta de Oliveira e Gama (2014, p. 208):

A reflexão não pode ser compreendida como panaceia para todos os problemas identificados na educação brasileira, entretanto a compreensão da sua natureza nas experiências humanas pode colaborar para tornar os processos formativos mais adequados tendo em vista os desafios postos atualmente para a ação dos professores.

Nessa mesma direção, Zeichner (2008), dialogando com Rodgers (2002), assevera:

O ensino reflexivo tornou-se rapidamente um *slogan* adotado por formadores de educadores das mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas para justificar o que faziam em seus programas e, depois de certo tempo, ele começou a perder qualquer significado específico. Como

Rodgers (2002, p. 843) disse, “ao tornar-se tudo para todos, ele perdeu a sua visibilidade” (ZEICHNER, 2008, p. 238).

Essas colocações nos permitem afirmar que a reflexão não vai sanar, ou solucionar, todas as dificuldades e problemas da educação nos dias de hoje. No entanto, formar profissionais reflexivos, que compreendam em profundidade seu contexto de atuação, bem como tenham consciência de que esse contexto e as relações ali estabelecidas possuem influência direta na identidade, profissional e pessoal, bem como em seu desenvolvimento profissional, é um passo importante para uma mudança de postura desses profissionais diante de sua realidade de trabalho.

Entendemos necessário indicar a perspectiva a partir da qual compreendemos reflexão e processo reflexivo. Além dos autores citados, Oliveira e Gama (2014) traçam uma linha evolutiva que nos auxilia. De acordo com as autoras, quem inicialmente fala sobre o professor como um profissional reflexivo é Dewey (1910), sendo ainda os trabalhos de Schön (1983), Zeichner (1993) e Rodgers (2002) essenciais para o aprofundamento desses conceitos no contexto da formação e do desenvolvimento profissional de professores, e, no caso de nossa pesquisa, ampliando essas contribuições para a formação e o desenvolvimento profissional de agentes educativos no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Também Zeichner (2008, p. 538) aponta as obras *Como pensamos*, de John Dewey (1933), e *O profissional reflexivo*, de Donald Schön (1983), como marcos para se voltar a debater sobre a prática reflexiva como um tema importante da formação docente. A respeito disso o autor afirma:

Após a publicação do livro do Schön e da grande quantidade de literatura sobre o tema que ele estimulou a produzir no planeta inteiro, e do trabalho de outros educadores no mundo, incluindo o de Paulo Freire, no Brasil (Freire, 1973), e o de Jürgen Habermas, na Europa (Habermas, 1971), formadores de educadores de diferentes países começaram a discutir como eles preparavam seus estudantes para serem professores reflexivos (ZEICHNER, 2008, p. 538).

O retorno ao tema referido deu origem ao que Zeichner (1993) denomina como “movimento da prática reflexiva”, momento no qual teóricos de diferentes vertentes e concepções defendem a reflexão como base para a formação de professores e para o processo de ensino. Acerca desse movimento, dialogando com o que propõe Calderhead (1989), o autor menciona:

Isso chegou a tal ponto, no mínimo, há uma década atrás, em que todo um rol de crenças sobre esses aspectos incorporou-se no discurso sobre o ensino reflexivo. Todos, independente de seus compromissos ideológicos, “embarcaram nessa onda” e tornaram-se comprometidos com alguma versão do ensino reflexivo (ZEICHNER, 2008, p. 538).

Feitas tais considerações a respeito do conceito “reflexão” e de como este se desenvolveu no contexto dos processos formativos de professores, bem como nas práticas profissionais, é preciso pontuar que nossa compreensão sobre reflexão vai ao encontro do que pensam os autores que nos subsidiaram teoricamente. Assim, entendemos reflexão como um processo contínuo que possui relações indissociáveis com a constituição da identidade dos profissionais, assim como com seu desenvolvimento profissional.

Nessa lógica, valer-se da reflexão, tanto na formação quanto na prática profissional, faz com que, como propõe Zeichner (2008), os profissionais da educação assumam papel ativo em seu contexto de trabalho, estando à frente nas proposições de mudanças para o contexto educacional, pois, como assegura Zeichner (1993), a importância de se prepararem profissionais reflexivos causará reflexos em toda a formação da sociedade.

Nesse sentido, entendemos possível relacionar como os servidores que participaram de nossa pesquisa compreendem o ProfEPT enquanto prática educativa, bem como entrevemos a possibilidade de identificar nas experiências formativas vivenciadas e construídas no contexto do Programa, e/ou nos documentos que organizam e regulamentam o ProfEPT, como esse programa/política formativa se apresenta como gatilho para o processo reflexivo dos participantes, favorecendo a reflexão acerca da realidade e do contexto profissional em que atuam, o que tem reflexos e influência direta na (re)construção das identidades profissionais desses servidores, assim como impactará o desenvolvimento profissional de cada um.

Portanto, buscamos estabelecer e analisar as relações existentes entre nossos participantes, tantos os servidores que cursaram a primeira turma no ProfEPT – IFSP quanto o coordenador do Programa, bem como identificar como os documentos do ProfEPT podem contribuir com a qualificação dos servidores que o cursaram e seu reflexo em seu desenvolvimento e atuação profissional, a partir da perspectiva da formação de um profissional reflexivo apresentada por Zeichner (2008), Marcelo (2009), Cunha (2014), Oliveira e Gama (2014), Magalhães (2016), Lagoeiro (2019), entre outros autores que nos subsidiam teoricamente.

Logo, faremos a análise a partir de duas perspectivas, olhando para o mestrado profissional, sua constituição como Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, e também para as compreensões que nossos participantes, tanto para suas expectativas quanto para aprendizagens, construíram ao longo do processo formativo. Nossas análises identificam e

evidenciam como essas aprendizagens se apresentam enquanto elemento constitutivo da identidade e do desenvolvimento profissional dos servidores participantes da investigação.

À medida que compreendemos os objetivos e as dimensões da proposta do ProfEPT, cresceu nosso interesse em entender de que maneira o principal público-alvo desse Programa buscaria por ele como possibilidade de aprimoramento de sua prática profissional, e nesse contexto a proposta de pesquisa aqui apresentada foi se delineando e se desenvolvendo.

3.4 O caminho da pesquisa

De acordo com Alves-Mazzotti (2002), a pesquisa em ciências humanas tem suas peculiaridades, o que para o autor, assim como para Santos Filho (2002), exige procedimentos de recolha de dados e meios de reflexão sobre estes que possam contemplar ao máximo as particularidades dessa área do conhecimento, considerando, assim, a complexidade e a pluralidade dos fenômenos e/ou sujeitos estudados.

Dito isso, cabe esclarecer que o paradigma metodológico adotado em uma investigação não se trata de mera escolha do pesquisador, mas sim uma opção feita com base no que o trabalho possui como questão, objetivos norteadores da pesquisa. Acerca disso, Ghedin e Franco (2008) afirmam que o diálogo entre os objetivos e a metodologia investigativa que delinea o processo de pesquisa é fundamental para que não se perca de vista o rigor necessário às pesquisas acadêmicas. Nessa mesma direção, André (2001) defende que a abordagem metodológica da qual os pesquisadores se valem está mais para um imperativo dos objetivos que se pretendem alcançar do que para opção do pesquisador.

Assim sendo, a abordagem metodológica mais coerente com a questão de pesquisa e os objetivos expostos vem a ser a qualitativa, visto que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), o caráter reflexivo dessa abordagem investigativa possibilita aos participantes apresentar suas perspectivas pessoais acerca dos fatos ou fenômenos pesquisados.

Esse entendimento sobre ser a abordagem qualitativa a mais adequada para a investigação sustenta-se no fato de o delineamento qualitativo permitir que sejam analisadas características variáveis e individuais, bem como sua relação de associação ou dependência com outras variáveis, em casos de casualidades, em seus diferentes aspectos, também além de viabilizar o aprofundamento das reflexões no tocante a representações, ideologias, ações e motivações pessoais (SANTOS, 2009). Nesse sentido, a análise qualitativa dos dados possibilitou desenhar o esboço de um perfil mais fidedigno dos participantes da investigação e de como concebem as contribuições dessa experiência.

No caso da pesquisa desenvolvida, a abordagem qualitativa proporciona que os participantes apresentem suas compreensões pessoais sobre o ProfEPT, assim como acerca das possibilidades de contribuição para sua atuação e seu desenvolvimento profissional como servidores do IFSP, favorecendo uma compreensão mais densa e complexa da realidade dos servidores que ingressaram na primeira turma do Programa, assim como dos aspectos relevantes para a compreensão de como acreditam que o curso beneficiará sua prática profissional.

No tocante à abordagem qualitativa de pesquisa, também é válido pontuar que, segundo Bogdan e Biklen (1994), “investigação qualitativa” é uma terminologia genérica que aglutina diversas estratégias investigativas que compartilham de algumas características comuns, tais como:

[...] os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16 – grifo dos autores).

É necessário dizer que as investigações qualitativas em educação se desenvolvem de diversas maneiras e em contextos e realidades múltiplas e singulares. Para Bogdan e Biklen (1994), essa pluralidade e diversidade podem ser compreendidas como consolidação da abordagem investigativa no campo educacional.

Apesar de corroborarem a importância e validade da singularidade que a multiplicidade de questões de estudos, assim como das técnicas de coleta de dados, possibilita no que tange à abordagem qualitativa, os autores apresentam algumas características comuns às pesquisas que se desenvolvem a partir desse viés metodológico, esclarecendo que nem todas as pesquisas possuem todas as cinco características descritas, mas ressaltam que o importante é olhar para os objetivos da investigação e para a maneira como os dados são trabalhados durante o desenvolvimento da pesquisa.

Os aspectos comuns às investigações qualitativas elencados por Bogdan e Biklen (1994) são:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, tornando o investigador um instrumento fundamental; isso quer dizer que o contato do pesquisador com os participantes da pesquisa possui importância basilar, visto que na abordagem qualitativa se assume que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que acontece.

As entrevistas focalizadas utilizadas para o diálogo com os servidores ingressantes no ProfEPT – IFSP, e também para a conversa com o coordenador do programa, viabilizaram esse contato direto entre pesquisador e participantes da pesquisa para a construção dos dados de modo qualitativo.

2. A investigação qualitativa é descritiva; os dados são imagens ou palavras, e não números. O relatório de pesquisa será composto por citações feitas a partir das falas dos participantes, com o objetivo de ilustrar ou substanciar o que se apresenta, buscando-se analisar toda a riqueza que as colocações dos participantes apresentam a partir de sua singularidade. Assim, os autores afirmam que nessa abordagem “[...] nada é trivial, tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49), ou seja, o pesquisador precisa estar atento às falas, gestos e colocações de seus participantes.

Para a análise dos dados construídos por meio dos questionários e, especialmente, os elaborados a partir das entrevistas focalizadas, excertos das falas dos participantes são inseridos no texto da tese com o objetivo de evidenciar as reflexões apresentadas, assim como suas relações com as teorias que assentam teoricamente o trabalho de pesquisa. Além disso, como afirmam Bogdan e Biklen (1994), isso ratifica a individualidade, a singularidade e a riqueza das aprendizagens e compreensões dos participantes com relação à temática investigada.

3. O interesse de uma pesquisa qualitativa é maior pelo processo do que pelos resultados ou produtos; sobre isso os autores asseveram que nas pesquisas qualitativas os pesquisadores estão mais focados no modo como as definições se constituem, ou seja, procuram compreender os meandros das relações que acontecem no cotidiano escolar, para, a partir daí, levantar hipóteses acerca dessas relações. Nas palavras dos autores: “[...] as estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Esse aspecto evidencia-se desde os objetivos desta investigação, que procura compreender, a partir da perspectiva dos servidores ingressantes na primeira turma do ProfEPT – IFSP, como este contribui para sua aprendizagem e desenvolvimento profissional como servidor do IFSP.

4. As análises dos dados de uma pesquisa qualitativa tendem a acontecer de modo indutivo. Em geral, as pesquisas qualitativas não têm como objeto confirmar hipóteses previamente estabelecidas; ao contrário, as abstrações e o processo reflexivo dos pesquisadores se constroem à medida que os dados são obtidos, descritos, trabalhados e

analisados. Na abordagem qualitativa de pesquisa “não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, pp. 50).

A pesquisa desenvolvida foi pensada anteriormente ao seu desenvolvimento. No entanto, quando o contato com os participantes aconteceu, houve a necessidade de ajustes para que a pesquisa se adequasse à realidade investigada, evidenciando que os processos reflexivos são reelaborados a partir das contribuições e do diálogo com os participantes, que possuem papel fundamental na construção dos dados da pesquisa.

5. O significado possui importância vital na abordagem de investigação. Nas pesquisas qualitativas, os investigadores querem conhecer a maneira como pessoas diferentes dão sentido e significação às suas vidas. Os autores afirmam que os pesquisadores que lançam mão dessa abordagem de investigação estão interessados pela “perspectiva dos participantes”. Portanto, durante o desenvolvimento das pesquisas, continuamente o pesquisador questiona e indaga seus participantes com o intuito de conhecer em maior profundidade as compreensões de cada um sobre a realidade ou fenômeno pesquisado.

Nessa direção, a investigação desenvolvida possui como foco o próprio processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos servidores ingressantes na primeira turma do ProfEPT – IFSP que participaram da pesquisa. As compreensões dos participantes envolvidos no processo investigativo são essenciais para a concretização da pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994) fazem uma analogia entre o processo investigativo de abordagem qualitativa e um diálogo questionador constante entre pesquisador e sujeito com o intento de compreender cada vez mais, e melhor, o ponto de vista do seu informador.

Os autores asseveram ainda que não há neutralidade nesse processo e, por maior que seja o rigor do pesquisador, é impossível que haja neutralidade em sua abordagem. Essa consciência é necessária para o desenvolvimento de uma investigação de cunho qualitativo séria e que preza pela ética, visto que apenas com a consciência da não neutralidade é que o pesquisador conseguirá se estar atento para que suas crenças não o levem a uma análise tendenciosa da realidade ou fenômeno pesquisados.

Tendo a investigação desenvolvida, em maior ou menor grau, os aspectos comuns às pesquisas qualitativas apresentados pelos autores, entendemos que nosso trabalho, de fato, se constitui a partir da abordagem qualitativa. Portanto, dentro dessa abordagem metodológica, para a concretização de nossa investigação, foram diversas as técnicas de produção de dados necessárias para que a questão de pesquisa fosse respondida, assim como para que os objetivos fossem alcançados.

Inicialmente, realizamos a análise documental, tanto de documentos referentes à pós-graduação de maneira mais ampla como de documentos específicos acerca do mestrado profissional e ainda do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Também foram analisados os relatórios de avaliação quadrienal (2013-2016) disponíveis no *site* da Capes.²⁴ Os documentos foram basilares para subsidiar nosso trabalho de pesquisa, e, para tanto, sentimos necessidade de compreender em profundidade o contexto da pós-graduação e do mestrado profissional, bem como os objetivos do ProfEPT, a fim de estabelecermos relações com os dados dos participantes.

Diante do exposto, entendemos, em concordância com Alves-Mazzotti (2002) e Gil (2008), que documentos são registros escritos que contêm informações que auxiliam na compreensão dos fatos e relações pesquisadas, permitindo, assim, conhecer a realidade investigada. Para os autores, a análise documental consiste na identificação, verificação e apreciação de documentos com uma finalidade específica, logo é válido fazer uso simultâneo de fontes paralelas de recolha de dados, objetivando a complementação e a contextualização dos dados existentes nos documentos.

Nas etapas empíricas do processo investigativo, as quais foram essenciais para o delineamento do perfil profissional dos participantes, buscando compreender quem são esses servidores, sua formação, tempo de atuação no IFSP, entre outras coisas, utilizamos inicialmente um questionário impresso, composto por questões abertas e fechadas.

Em momento posterior, depois de realizada uma análise inicial dos dados obtidos por meio dos questionários, já com algumas informações sobre os participantes, fizemos entrevistas focalizadas por meio de recursos tecnológicos. Realizamos videochamadas por meio do *Google Hangouts*²⁵ e chamadas telefônicas, respeitando a opção do participante entrevistado.

Em concordância com Gil (2008), entendemos que essa técnica nos permitiu obter informações essenciais em relação ao que os sujeitos sabem, acreditam, sentem, esperam, desejam, fizeram, fazem ou pretendem fazer com relação a sua identidade e desenvolvimento profissional, e ainda viabiliza que sejam esclarecidos os motivos que subsidiam tais aspectos.

²⁴ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/permanencia-no-snpg-avaliacao/relatorios-de-avaliacao>. Acesso em: 18 jan. 2019.

²⁵ Segundo definição da própria Google, o “Google Hangouts” é uma plataforma de comunicação, desenvolvida pela Google, que inclui mensagens instantâneas, *chat* de vídeo, SMS e VoIP. Foi lançada em 15 de maio de 2013.

Ao utilizarmos as entrevistas na pesquisa, nosso objetivo era a aproximação com os participantes e o aprofundamento de nossa compreensão acerca de suas concepções e pontos de vista sobre o mestrado profissional, o IFSP, seus projetos, e, conseqüentemente, saber quais as contribuições do ProfEPT – IFSP para sua prática profissional, o que consideramos que está intimamente relacionado com o desenvolvimento e a identidade profissional.

Tais objetivos vão ao encontro do que propõe Gil (2008) a respeito da utilização das entrevistas para a realização de investigações sociais. O autor afirma que o massivo uso dessa técnica de investigação se deve ao fato de permitir a obtenção de dados em profundidade, além de ser flexível e possibilitar adequações às circunstâncias na qual se realiza.

O autor indica ainda a necessidade de planejamento para a realização das entrevistas, especialmente para que o pesquisador que faz uso dessa técnica tenha estratégias das quais possa se valer, caso as entrevistas não estejam alcançando os resultados esperados.

Quanto aos níveis de estrutura das entrevistas, a que realizamos com os participantes desta investigação pode, em concordância com Gil (2008), ser classificada como “entrevista focalizada”. Ressaltamos como característica desse tipo de entrevista um diálogo bastante livre entre pesquisador e participante, em que é dada autonomia para que o participante fale sobre o tema, cabendo ao pesquisador, além de fazer uma clara apresentação da temática e de seus objetivos, garantir que o entrevistado não perca o fio condutor com relação ao assunto em pauta.

Após a etapa de produção de dados, buscaram-se relações e interferências dos dados, isto é, por meio da análise do material coletado com os participantes, sendo estabelecidas possíveis relações que permitirão a construção dos conjuntos de categorias de análises. Sendo que o referencial teórico se constitui como alicerce dos conceitos, visto que é a partir deles que se realiza a primeira organização dos dados.

Feita essa organização, é chegada a fase mais complexa do trabalho com os dados, na qual é feita a análise de todo o material obtido, com a tessitura de nossas reflexões e a apresentação das possíveis conexões que identificamos como pesquisadora entre a realidade investigada e a literatura da área que nos subsidia teoricamente.

Nesse sentido, André (2001) acredita que nessa etapa do trabalho investigativo é fundamental que o pesquisador não se limite à descrição, mas estabeleça relações que permitam interpretações e explicações da realidade sobre a qual se debruçou, dando assim sua real contribuição para a ampliação dos saberes na área em que sua pesquisa foi desenvolvida.

Tendo em vista a possibilidade de trabalharmos em nosso projeto com o ProfEPT no IFSP, fizemos contato com uma docente que atuaria no curso, conversamos sobre a proposta e a viabilidade do projeto de pesquisa. Foi um momento bastante importante para compreendermos algumas particularidades da proposta do curso.

A partir da conversa com a professora, ainda no primeiro semestre do ano de 2017, fizemos nosso primeiro contato com o coordenador do ProfEPT no IFSP. Naquele momento, ainda aconteciam as inscrições para o processo seletivo, e nesse contato apresentamos ao coordenador do Programa nossas intenções de pesquisa.

Nesses contatos, nos quais buscamos maiores informações acerca do ProfEPT – IFSP, assim como procuramos identificar a viabilização da pesquisa a que nos propúnhamos a desenvolver, estávamos fazendo o que, em consonância com Gil (2008), denominamos sondagem inicial do campo de pesquisa, que objetiva um contato prévio com a realidade a ser investigada, bem como permite ao pesquisador identificar as possibilidades e limitações de sua proposta de pesquisa.

O professor coordenador do Programa foi receptivo com a ideia de nossa investigação, colocando-se à disposição para nos auxiliar no que se fizesse necessário, dando-nos, assim, aval para continuar com nossa proposta investigativa, e assim o fizemos. Em 2017, ainda cursando disciplinas, reelaboramos nossa proposta de pesquisa. Ao longo desse exercício, estabelecemos outros contatos, por telefone e *e-mail*, com o professor coordenador do Programa, ao solicitarmos algumas informações acerca dos servidores inscritos no processo seletivo. O professor coordenador informou que verificaria com a coordenadora-geral do programa a possibilidade de disponibilizar tais dados, e este retorno foi um tanto quanto demorado.

Paralelamente, submetemos nosso Projeto aos Seminários de Teses e Dissertações²⁶ do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), momento enriquecedor e essencial para o delineamento da pesquisa. A banca ajudou-nos a repensar alguns aspectos de nossas intenções de pesquisa, reexaminar algumas definições e ainda realizar adequações significativas para a investigação proposta.

²⁶ De acordo com o *site* oficial do Programa, “Seminário de Teses e Dissertações” é uma disciplina obrigatória aos mestrandos ingressantes e aos doutorandos matriculados no segundo ano do PPGE – UFSCar, que acontece anualmente em formato de evento acadêmico científico, que envolve a participação de todas as sete linhas do Programa. O Seminário conta com a apresentação dos projetos de pesquisa dos discentes que são avaliados por uma banca composta por docentes do programa e convidados externos. O evento também apresenta palestras e rodas de conversa que contribuem para a formação dos alunos de pós-graduação. Disponível em: http://www.ppge.ufscar.br/?page_id=4381. Acesso em: 22 fev. 2019.

Após o Seminário de Teses e Dissertações, e feita a reelaboração do projeto de pesquisa a partir do que foi sugerido, submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos. Conseguimos concluir a submissão no final do ano de 2017 e no início do ano de 2018 e obtivemos a aprovação,²⁷ o que nos possibilitou dar início à fase de coleta de dados.

Com a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da UFSCar, retomamos o contato com o professor coordenador do ProfEPT – IFSP e iniciamos o contato com os servidores ingressantes na primeira turma, que naquele momento já cursavam o segundo semestre letivo do curso de Mestrado Profissional.

Com o aval da coordenação do programa, encaminhamos *e-mail* a todos os servidores ingressantes, no qual nos apresentamos e informamos sobre a pesquisa que intentávamos desenvolver, seus objetivos e nossas concepções teóricas acerca da temática a ser investigada. Para nossa surpresa, esse nosso primeiro *e-mail* não foi respondido por nenhum dos possíveis participantes. Foram momentos de tensão e angústia, especialmente considerando todas as mudanças pelas quais passava minha vida pessoal e profissional: mudança de função e de *campus*, o que exigiu residir a aproximadamente 540 km de distância da UFSCar e cerca de 370 km de São José do Rio Preto, minha cidade natal e onde reside minha família.

Pensando nas possibilidades para conseguir sucesso no contato com os servidores que poderiam ser participantes da pesquisa, fizemos contato com a professora no IFSP *campus* Sertãozinho que conhecíamos e que havia nos auxiliado no início do desenvolvimento do projeto de pesquisa. Ela mais uma vez nos ajudou e possibilitou a superação dessa dificuldade, colocando-se à disposição para nos ceder uma de suas aulas com a turma, ou mesmo para entregar o questionário no momento da aula para que os servidores interessados em participar da pesquisa respondessem-no.

A ideia inicial era ir até o *campus* Sertãozinho, apresentar-me pessoalmente aos colegas e fazer a contextualização de nossa proposta investigativa. No entanto, em virtude do dia da semana que acontecia a aula do ProfEPT e de meus compromissos de trabalho no campus de Presidente Epitácio, além da distância geográfica das duas cidades, tal plano não se viabilizou.

A solução encontrada foi enviar para a professora que gentilmente estava no auxiliando, por meio dos Correios, a carta de apresentação, os questionários e os termos de

²⁷ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 82369517.3.0000.5504.

consentimento livre esclarecido para participarem da pesquisa. No entanto, como na aula não há separação entre os estudantes servidores e não servidores, foi necessário pensar em um segundo questionário, destinado aos cursistas não servidores do IFSP, e assim o fizemos.

Cabe aqui esclarecer que, apesar de termos os dados acerca dos ingressantes não servidores da primeira turma do ProfEPT, não os utilizamos para a elaboração da tese, visto que nossos objetivos sempre tiveram íntima relação com as possibilidades de desenvolvimento profissional dos servidores do IFSP que ingressaram na primeira turma do ProfEPT.

Para o contato não presencial com mestrandos do ProfEPT, foi elaborada uma carta detalhada, em que, além de fazer minha apresentação, contei um pouco sobre meu percurso formativo e também sobre minha trajetória profissional, evidenciando a importância do IFSP nesse contexto. Apresentei também a pesquisa, as motivações para realizá-la, as intenções e os objetivos, indicando a aprovação pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos antes do contato inicial com eles. Nesse momento, procurei esclarecer sobre a importância da participação de cada um no desenvolvimento do trabalho proposto.

Na primeira turma do ProfEPT ingressaram 12 servidores. No momento em que enviamos os questionários, um deles havia feito o trancamento do curso, então tínhamos 11 possíveis respondentes, dos quais 10 responderam ao questionário, pelo qual pudemos estabelecer um primeiro contato com os participantes. Os dados detalhados serão apresentados adiante.

Após o trabalho com os dados obtidos por meio dos questionários, entramos em contato, por *e-mail*, com os servidores, que os responderam, para agendar uma entrevista, um diálogo sobre os encaminhamentos de seus projetos de pesquisa. O objetivo era compreender, em maior profundidade, como o percurso formativo pelo qual estavam passando durante o ProfEPT se relacionava com sua atuação profissional, assim como com sua compreensão da instituição.

Esse segundo contato com os participantes da pesquisa ocorreu no início de agosto do ano de 2018, no começo do segundo ano letivo desses servidores no ProfEPT, que já haviam cursado cerca de 50% do mestrado. Nesse sentido, acreditávamos que em nossa entrevista conseguiríamos dialogar a respeito das mudanças percebidas em suas concepções a partir do mestrado profissional.

O primeiro *e-mail* obteve três respostas positivas, com os quais foram feitas entrevistas ainda no mês de agosto de 2018. Em meados de setembro, um segundo *e-mail* foi enviado aos sete servidores que não se manifestaram no primeiro contato, ao qual mais três

servidores responderam, porém dessa vez realizamos a entrevista com apenas mais um servidor. Depois de um agendamento em três ocasiões, os outros dois servidores acabaram desmarcando e deixaram de responder aos *e-mails*. Portanto, respeitando a liberdade de colaborarem ou não com a pesquisa, não se fizeram novos contatos, resultando um total de quatro servidores que responderam ao questionário e participaram da entrevista.

Com esses dados em mãos, iniciou-se o processo de análise, interpretação e compreensão, buscando o diálogo com o referencial teórico que subsidia a pesquisa e tentando identificar indícios que respondam aos objetivos traçados para o desenvolvimento do trabalho.

Em meados de fevereiro de 2019, ocorreu a qualificação do trabalho, momento obrigatório e muito enriquecedor, que ampliou as possibilidades de interpretação dos dados obtidos até então. O olhar atento e a experiência das professoras que avaliaram o relatório parcial da pesquisa renderam contribuições significativas, ajudando a aprimorar nossa observação como pesquisadora, alargando as perspectivas de análise.

Com a aprovação no exame de qualificação, passou-se a considerar os caminhos apontados, ampliando os estudos sobre o referencial teórico, especialmente aprofundando-se no que diz respeito ao desenvolvimento profissional e seus processos reflexivos. Também procurou-se evidenciar no trabalho aspectos particulares da Educação Profissional e Tecnológica, visto que é essa a realidade de trabalho dos participantes, por entender que são importantes para a contextualização da pesquisa.

Paralelamente aos estudos teóricos, em agosto de 2019 foi elaborado o roteiro para a realização da segunda entrevista *online* focalizada, a qual seria feita com os discentes servidores que haviam participado da primeira. Sabendo que os participantes estariam no momento de finalizar o curso, os objetivos nesse momento eram saber como ocorreu esse final do processo e compreender se as expectativas que possuíam nas primeiras entrevistas haviam, ou não, se concretizado.

Desejava-se, ainda, com a realização da segunda entrevista entender como os participantes compreendiam as contribuições e aprendizagens que o ProEPT possibilitou para seu desenvolvimento profissional. Enfim, ansiava-se por conhecer as aprendizagens e a compreensões que os participantes construíram relativamente ao curso que estavam concluindo.

Logo, no início de setembro de 2019, estabeleceu-se novo contato com os participantes que haviam manifestado interesse em realizar as entrevistas iniciais, não apenas com os que efetivamente foram entrevistados. Esse primeiro contato foi respondido por três

deles, dois que haviam sido entrevistados no primeiro momento e um terceiro participante que na época das primeiras entrevistas não efetivou sua participação, mas se apresentou disposto a colaborar nesse momento, quando havia concluído o curso e estava retornando a sua rotina de trabalho.

Seguindo as orientações da banca de qualificação, após o agendamento de uma data para a entrevista, enviamos aos participantes o roteiro com as questões que serviriam como guia para a conversa, entendendo que isso possibilita que o participante pense previamente sobre elas e forneça respostas mais completas sobre os temas propostos para diálogo.

Foram feitas entrevistas *online* com esses três participantes: com um deles realizamos via *Google Hangouts* e com os outros dois, por telefone, respeitando a opção individual. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, mediante autorização dos participantes.

No final do mês de setembro, foi enviado um segundo *e-mail* aos dois discentes servidores que participaram da primeira entrevista, mas não responderam ao *e-mail* anterior, ambos responderam. Diante da realidade e das dificuldades pessoais apresentadas, foi necessário pensar em estratégias que garantissem suas participações.

Com um desses participantes, foi possível fazer a entrevista como previsto, por meio do *Google Hangouts*, também gravada em áudio e transcrita em um segundo momento, mediante permissão.

Com o outro participante, por razões pessoais e profissionais apresentadas, não foi possível realizar a entrevista, mas ele se disponibilizou a responder às questões por escrito, as quais foram enviadas por *e-mail* e respondidas por escrito.

Após a transcrição das entrevistas com os discentes ingressantes na primeira turma do ProfEPT – IFSP que participaram da investigação, tendo sido destacados aspectos sobre os quais se desejavam maiores informações para uma compreensão mais ampla, no início de novembro de 2019 foi feito contato com o coordenador do ProfEPT – IFSP para agendamento de uma entrevista.

Assim como nos contatos iniciais, realizados ainda no ano de 2017, o coordenador do Programa respondeu com prontidão, mostrando-se disposto a colaborar. Assim, sua entrevista aconteceu nos primeiros dias de dezembro de 2019 presencialmente no IFSP câmpus Sertãozinho. Mediante autorização do docente, sua entrevista foi gravada em áudio e transcrita posteriormente.

Feita essa contextualização de todo o caminho percorrido para coleta dos dados, adentramos agora na sistematização deles, a fim de dialogar com os objetivos para de responder à questão de pesquisa apresentada.

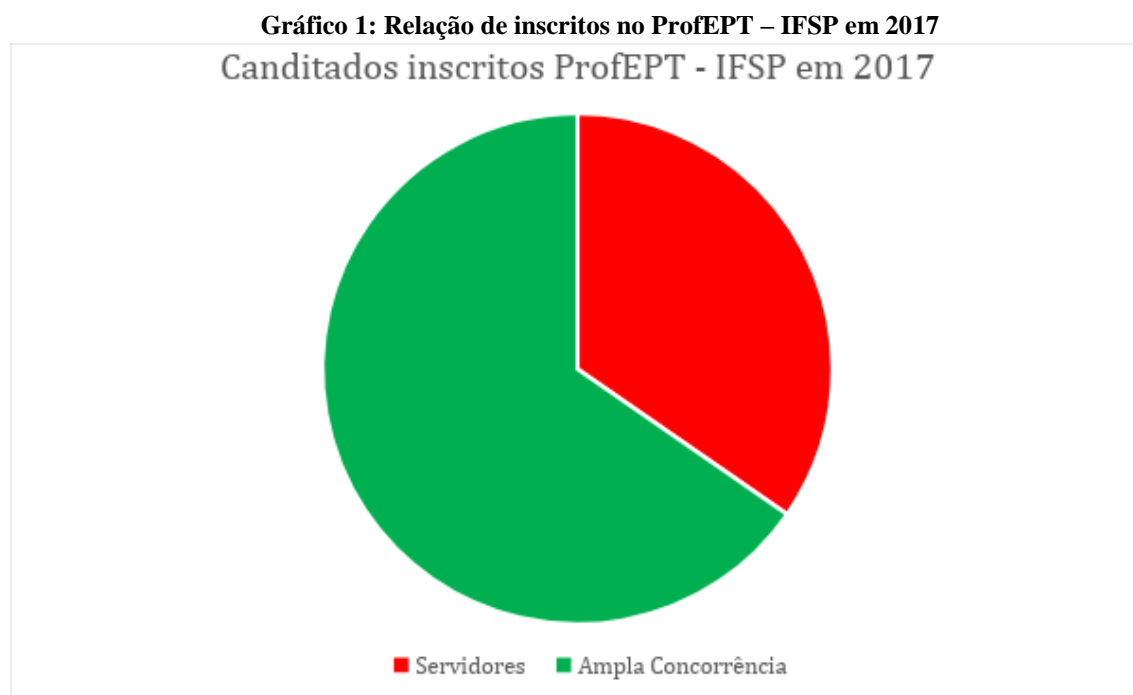
4. APRENDIZAGENS NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFSP NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

O edital para seleção dos ingressantes na primeira turma do ProfEPT ofertado pelo IFSP, câmpus Sertãozinho, foi publicado no dia 16 de janeiro de 2017. O processo seletivo aconteceu em âmbito nacional, tendo as mesmas datas para as Instituições Associadas ao Programa, e a seleção dos candidatos foi feita via Exame Nacional de Acesso. No IFSP, para a primeira turma, foram ofertadas 24 vagas, sendo metade delas destinada a servidores efetivos da Instituição e a outra parte voltada à ampla concorrência.

De acordo com os relatórios de inscrições homologadas, disponíveis na página oficial do Programa,²⁸ o IFSP recebeu um total de 667 inscrições, das quais 231 foram de servidores e 436 de ampla concorrência. Nota-se que aproximadamente 35% dos candidatos inscritos para participar do processo seletivo no Estado de São Paulo eram servidores da Instituição.

4.1 Perfil pessoal e profissional dos participantes

O gráfico a seguir auxilia-nos a visualizar a relação entre as inscrições de servidores e de ampla concorrência para as vagas do ProfEPT – IFSP para ingresso no segundo semestre de 2017.



Fonte: A autora.

²⁸ Página oficial do ProfEPT: <https://prp.ifsp.edu.br/profept>. Acesso em: 15 jan. 2019.

As atividades acadêmicas do ProfEPT – IFSP tiveram início no começo do segundo semestre de 2017, com a matrícula de 12 servidores efetivos da Instituição, os quais seriam os possíveis participantes desta investigação. No momento em que aplicamos os questionários, em meados de março de 2018, um desses servidores havia trancado do curso, então tínhamos 11 possíveis participantes, dos quais dez responderam ao questionário, o que corresponde a 91% dos servidores ingressantes na primeira turma do ProfEPT.

Com os questionários em mãos, começamos a esboçar o *perfil pessoal e profissional dos participantes*, contando com a participação de seis servidoras e quatro servidores. Para uma visão mais global do perfil desses participantes, apresentamos dois quadros com os dados de todos os que responderam ao nosso questionário, traçando, no primeiro, um perfil identitário dos participantes e, no segundo, informações relacionadas aos aspectos formativos e profissionais dos respondentes.

É importante mencionar que, pelo que evidenciam os dados, tanto na fala dos discentes quanto do coordenador do Programa, no interior do ProfEPT, ao longo de todo o processo formativo, não há distinção entre discentes servidores e discentes não servidores, todos são compreendidos como alunos do Programa.

Apesar disso, pensamos que ser, ou não, servidor traz reflexos para esse processo formativo, visto que, a partir das reflexões dos trabalhos de Marcelo (2002), Mizukami *et al.* (2002), Oliveira e Gama (2014) e Lagoeiro (2019), compreendemos que, para o processo de construção identitária, o contexto social e institucional, assim como as experiências vividas e as relações interpessoais aí estabelecidas, influenciam e imprimem marcas significativas na elaboração da identidade profissional, uma vez que estabelecem regras, impõem condutas e exigem resultados.

Portanto, tendo como interesse de estudo e fio condutor desta pesquisa o intento de investigar as compreensões que servidores do IFSP ingressantes na primeira turma do ProfEPT – IFSP têm das aprendizagens e possíveis contribuições do mestrado profissional em ensino para sua formação profissional, priorizamos o que se refere aos servidores, em detrimento do que diz respeito aos não servidores. O que não quer dizer, de maneira nenhuma, que as aprendizagens e possíveis contribuições do ProfEPT para os discentes não servidores não mereçam ser investigadas. Entretanto, devido aos prazos que precisamos cumprir e às nossas limitações pessoais, não teríamos fôlego para fazê-lo no contexto desta investigação.

Apresentamos tais considerações pois os dados aqui expostos não consideram diretamente os discentes não servidores. Apesar disso, as relações vivenciadas pelos

participantes, durante todo o processo formativo no contexto do ProfEPT, ocorreram com esses colegas que não trabalhavam na mesma instituição, mas participavam dos momentos formativos e reflexivos como alunos do mestrado, a fim de contribuir com os processos de formação dos participantes da investigação.

Dito isso, apresentaremos inicialmente dois quadros que sintetizam as análises dos dados obtidos por meio dos questionários. Relembramos que o questionário foi respondido por dez dos onze discentes que frequentavam o Programa naquele período.

Após a apresentação dos quadros, é feito o diálogo desses dados com os dados elaborados por meio das entrevistas e também com o referencial teórico que subsidia a pesquisa.²⁹ Sobre isso é válido contextualizar que as entrevistas foram feitas com cinco dos dez respondentes dos questionários. Tendo em vista o anonimato que garantimos aos participantes, apresentaremos quais foram os cinco participantes que aceitaram conceder entrevistas, mas eles não serão identificados no texto da tese, pois, diante da caracterização feita no trabalho, existe a possibilidade de pessoas que tiveram contato com a primeira turma do ProfEPT – IFSP reconhecerem os participantes.

²⁹ O questionário e as questões norteadoras de todas as entrevistas, tanto com os discentes quanto com o coordenador do Programa, são colocados como anexos, ao final da tese.

Quadro 5: Perfil dos Participantes					
Participantes/Idade	Graduação	Pós-Graduação	Motivações para o MP	Linha de pesquisa	Macroprojeto
P1 – 35 anos	Licenciatura em Geografia (2008 – UFRJ)/Biblioteconomia (2015 – Fesp)	Especialização em Gestão Cultural (2018 – Senac)	- Desejo de retornar à docência - Melhor compreensão do EPT - Aplicação prática da pesquisa no IFS	Práticas educativas em EPT	Macroprojeto 1 ³⁰
P2 – 46 anos	Letras (2000 – Barão de Mauá)/Ciência da Informação e Documentação (2006 – FFCLRP/USP)	Especialização em Biblioteconomia (2013 – FIJ)/Especialização em Alfabetização e Letramento (2018 – Barão de Mauá)	- Possibilidade de ingresso na docência - Aprofundar os estudos sobre educação de jovens e adultos e educação do trabalhador - Valorização na atual carreira	Gestão e Organização do Espaço pedagógico em EPT	Macroprojeto 4 ³¹
P3 – 32 anos	Bacharelado em Direito (2011 – Uniara)	Especialização em gestão escolar (2016 – Barão de Mauá)	- Valorização na atual carreira - Melhor compreensão de seu cotidiano de trabalho	Práticas educativas em EPT	Ainda não definido
P4 – 29 anos	Licenciatura em Filosofia (2014 – Claretiano)	Não	- Valorização na atual carreira - Possibilidade de ingresso em outros cargos - Melhor compreensão do EPT	Práticas educativas em EPT	Macroprojeto 1
P5 – 39 anos	Licenciatura em geografia (2004 – UESB)	Especialização em análise do espaço geográfico (2009 – UESB)	- Valorização na atual carreira - Capacitação Profissional na área de trabalho.	Práticas educativas em EPT	Ainda não definido

³⁰ No Macroprojeto 1 são desenvolvidos propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT, que acolhe intenções de pesquisas que tenham como foco aspectos do processo de ensino/aprendizagem na EPT, discutindo principalmente conceitos, metodologias e recursos apropriados para esse contexto educacional, além de primar pela elaboração e experimentação de projetos inovadores de ensino em espaços diversificados.

³¹ No Macroprojeto 4 se insere Currículo integrado na EPT, o qual abriga trabalhos que possuem em seu escopo a perspectiva do currículo integrado, de modo a contribuir com o entendimento da realidade concreta dos conceitos da EPT, bem como das múltiplas ações de ensino, tendo como alicerce para a interdisciplinaridade o trabalho, a ciência e a cultura, bem como as diversas relações existentes no mundo do trabalho.

P6 – 30 anos	Psicologia (2012 – UEM)	Especialização em Psicopedagogia clínico-institucional (2015 – Esab)	- Possibilidade de desenvolvimento profissional - Aplicação prática da pesquisa no IFSP	Práticas educativas em EPT	Macroprojeto 1
P7 – 39 anos	Ciências Sociais (2002 – Unesp Araraquara) e Filosofia (2009 – Unimes)	Especialização em ensino de filosofia (2013 – Universidade Cândido Mendes)	- Possibilidade de desenvolvimento profissional - Aplicação prática da pesquisa no IFSP - Melhor compreensão de sua realidade de trabalho - Valorização na atual carreira	Práticas educativas em EPT	Macroprojeto 1
P8 – 37 anos	Letras (2002 – Faculdades Integradas Toledo de Araçatuba)	Especialização em Práticas de Linguagem (2004 – Toledo)/Psicopedagogia (2009 – Famerp)	- Melhor compreensão de sua realidade de trabalho - Aplicação prática da pesquisa no IFSP - Possibilidade de desenvolvimento profissional	Práticas educativas em EPT	Macroprojeto 1
P9 – 31 anos	Licenciatura Plena e Bacharelado em Educação Física (2008 – Ufifae)	Especialização em Pedagogia Empresarial e Especialização em Educação Corporativa (2016 – Uninter)	- Valorização na atual carreira - Possibilidade de desenvolvimento profissional - Melhor compreensão de sua realidade de trabalho	Práticas educativas em EPT	Macroprojeto 1
P10 – 61 anos	Enfermagem; Letras	Não	- Possibilidade de ingresso na docência	Gestão e Organização do Espaço pedagógico em EPT	Macroprojeto 4

Quadro 6: Percurso Profissional dos Participantes

Participante	Percurso Profissional	Trajetória Institucional
P1	<p>1.º emprego aos 16 anos no comércio, conciliando com os estudos. Formando-se em licenciatura em geografia, tornou-se professora na rede estadual do Rio de Janeiro. Após a conclusão da segunda graduação, começou a atuar como bibliotecária na prefeitura de São Paulo. Em 2016 ingressou no IFSP.</p>	Ingresso em 2016 no cargo de bibliotecário documentalista
P2	<p>1.º emprego aos 14 anos para ajudar na renda familiar, tendo passado por várias experiências em subempregos (balconista, caixa de supermercado, operadora de <i>telemarketing</i>). Em 2004, ingressou como secretária de escola na rede estadual de ensino São Paulo. Em 2005, ingressou como PEBII para ministrar aulas de inglês na mesma rede. Em 2011, ingressou no IFSP como Bibliotecária – documentalista.</p>	Ingresso em 2011 no cargo de bibliotecário documentalista
P3	<p>1.º emprego em 2006, aos 20 anos, como assistente em administração em uma construtora. Em 2007, após aprovação em concurso público, assumiu o cargo de assistente em administração na prefeitura de Araraquara, lotado na Secretaria de Assistência Social, mais precisamente no centro de referência especializado para população em situação de risco. Em 2015, aprovado em concurso público, ingressa no IFSP para o cargo de auxiliar.</p>	Ingresso em 2015 no cargo de auxiliar em biblioteca, foi Coordenador de Extensão por 1ano.
P4	<p>Atuou dois anos como secretário de escola na rede estadual de São Paulo. Em 2011, ingressou no IFSP como assistente em administração.</p>	Ingresso em 2011 - Cargo Assistente em Administração
P5	<p>Em 2001, com 22 anos, tornou-se professor do ensino fundamental (6.º ao 9.º anos) nas redes públicas e privadas do Estado da Bahia. Em 2014, tornou-se professor do ensino fundamental (6.º ao 9.º anos) no município de Votuporanga – SP. Em 2011, ingressou como técnico em Assuntos Educacionais no IFSP.</p>	Ingresso em 2011 no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais.
P6	<p>Seu primeiro emprego foi como servidora pública no IFSP.</p>	Ingresso em 2014 no cargo de Psicóloga

P7	<p>Em 2003, começou a trabalhar como professor de filosofia na rede particular, aos 22 anos.</p> <p>Em 2008 ingressou na rede municipal atuando até 2012, também como professor de filosofia.</p> <p>De 2013 a 2016, atuou na rede estadual como professor de filosofia e sociologia, mantendo, nesse tempo, as aulas de filosofia e sociologia na rede privada até 2016.</p> <p>Em 2016, ingressou no IFSP como professor EBTT de filosofia.</p>	Ingresso em 2016 como professor RDE de Filosofia.
P8	<p>De 2000 a 2004, atuou como bancária.</p> <p>Em 2004, torna-se professora da rede estadual de São Paulo, atuando até 2010.</p> <p>Em 2010, torna-se Técnica em Assuntos Educacionais no IFSP, permanecendo no cargo até 2016.</p> <p>A partir de 2016, atua como professora de língua portuguesa no IFSP.</p>	Ingresso em 2010 no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais.
P9	<p>Iniciou sua vida profissional como servidora pública na prefeitura de Águas da Prata.</p> <p>Passou pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.</p> <p>Retornou à prefeitura de Águas da Prata.</p> <p>Trabalhou no Centro Universitário Unifae.</p> <p>Retornou novamente à prefeitura de Águas da Prata.</p> <p>Ingressou na prefeitura de São João da Boa Vista (Saúde).</p> <p>Ingressou no IFSP.</p> <p>Em todos os cargos, o ingresso foi via concurso público, exceto um, que foi cargo em comissão.</p> <p>Todos os seus trabalhos foram na área administrativa, com variados tipos de atividades.</p>	Ingresso em 2015 Cargo - Auxiliar em Administração
P10	<p>Bancária na rede privada.</p> <p>Assistente Administrativo – Telesp/AS e Telefônica</p> <p>Assistente em Administração IFSP.</p>	Ingresso em 2007 - Cargo Assistente em Administração

Dentre esses servidores, participaram da primeira e segunda entrevistas P2, P5, P6 e P7. A segunda entrevista também foi feita com P4.

Faremos uma síntese acerca de quem são os participantes entrevistados antes de apresentarmos os dados elaborados, pois entendemos que isso auxilia na contextualização de suas respostas e colocações durante as entrevistas.

P2 é mulher, tem 46 anos, possui duas graduações, Letras (2000 – Barão de Mauá) e Ciência da Informação e Documentação (2006 – FFCLRP/USP), bem como dois cursos de pós-graduação *lato sensu*, especialização em Biblioteconomia (2013 – FIJ) e em Alfabetização e Letramento (2018 – Barão de Mauá). Seu primeiro emprego foi ainda adolescente, aos 14 anos de idade, devido à necessidade complementar a renda familiar. No ano de 2004, ingressou como servidora pública da rede estadual de ensino, tendo sido secretária em uma escola. Em 2005, iniciou a docência como professora de língua inglesa e em 2011 como servidora do IFSP no cargo de Bibliotecária – documentalista. Suas motivações para o ingresso no ProfEPT – IFSP foram: possibilidade de ingresso na docência; aprofundamento dos estudos sobre educação de jovens e adultos e educação do trabalhador; valorização na atual carreira.

Também entrevistamos P5, que é homem, tem 39 anos. Sua formação inicial é licenciatura em geografia (2004 – UESB) e cursou especialização em análise do espaço geográfico (2009 – UESB). Ingressou no mercado de trabalho em 2001, tendo sido professor do ensino fundamental (6.º ao 9.º ano) nas redes públicas e privadas do Estado da Bahia. No ano de 2014, tornou-se professor do ensino fundamental (6.º ao 9.º ano) no município de Votuporanga – SP, e, em 2011, ingressou como Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) no IFSP. Os principais fatores motivadores para ingresso no ProfEPT – IFSP foram: valorização na atual carreira; capacitação profissional na área de trabalho.

Outro participante que entrevistamos foi P6, que é mulher, tem 30 anos; sua formação inicial é em psicologia (2012 – UEM) e possui especialização em psicopedagogia clínico-institucional (2015 – ESAB). Seu primeiro emprego foi como servidora pública no IFSP, tendo ingressado no cargo de psicóloga em 2014. Os fatores que a motivaram a cursar o ProfEPT – IFSP foram: possibilidade de desenvolvimento profissional; aplicação prática da pesquisa no IFSP.

O último participante com quem realizamos as duas entrevistas foi P7, que é homem, tem 39 anos, possui duas graduações, sua formação inicial é em Ciências Sociais (2002 – Unesp Araraquara) e posteriormente cursou Filosofia (2009 – Unimes), além de

possuir especialização em ensino de filosofia (2013 – Universidade Cândido Mendes). Seu ingresso no mercado de trabalho se deu em 2003, quando começou a trabalhar como professor de filosofia na rede particular. Em 2008, ingressou na rede municipal atuando até 2012, também como professor de filosofia. De 2013 a 2016, atuou na rede estadual, como professor de filosofia e sociologia, mantendo, nesse tempo, as aulas de filosofia e sociologia na rede privada até 2016, quando ingressou no IFSP como professor EBTT de filosofia. Os fatores que o motivaram a ingressar no mestrado foram: possibilidade de desenvolvimento profissional; aplicação prática da pesquisa no IFSP; melhor compreensão de sua realidade de trabalho; valorização na atual carreira profissional.

A segunda entrevista foi realizada também com P4, que é homem, tem 29 anos, sua formação inicial é licenciatura em filosofia (2014 – Claretiano) e não indicou possuir nenhum curso de especialização anterior à entrada no ProfEPT. Seu ingresso no mercado de trabalho foi como secretário de escola na rede Estadual de São Paulo, vindo a se tornar servidor no IFSP em 2011, sendo desde então Assistente em Administração. As motivações apontadas para ingresso no ProfEPT foram: valorização na atual carreira; possibilidade de ingresso em outros cargos e concursos; melhor compreensão do EPT.

Consideramos que conhecer o percurso formativo e a trajetória profissional dos participantes é importante, por entender que os servidores ingressantes na primeira turma do ProfEPT – IFSP não podem ser vistos única e exclusivamente como o cargo que ocupam na Instituição. Além disso, precisam ser compreendidos como pessoas, compostas por múltiplas facetas, e em constante processo de construção de sua identidade (OLIVEIRA *et. al.*, 2006; TARDIF, 2010; LAGOEIRO, 2019). Portanto, é impossível dissociar o profissional servidor de todos os outros aspectos que o compõem como indivíduo único, singular e subjetivo.

Ademais, concordamos com o que afirmam Marcelo (2002) e Mizukami *et al.* (2002) sobre o desenvolvimento da identidade profissional. Segundo os autores, esse processo acontece durante toda a vida dos sujeitos, considerando suas vivências e relações interpessoais. No contexto da identidade profissional, os mesmos autores dão destaque às experiências vividas no âmbito profissional, assim como às reflexões delas procedentes.

Analisando o percurso formativo e a trajetória profissional dos participantes entrevistados, salientamos que quatro deles possuem relação com o magistério. P7, além de sua formação inicial como licenciado, inicia sua carreira docente em 2003 e se torna professor no IFSP em 2016. P2, antes do ingresso na carreira de técnico-administrativo no IFSP, atuou como docente de língua inglesa por mais de dez anos. P5, que também

atua em cargo técnico-administrativo no IFSP, tem uma licenciatura como formação inicial. Além disso, ingressou na carreira do magistério da Educação Básica, tanto pública como privada, no ano de 2001, uma década antes de se tornar servidor no IF. Atualmente, desempenha as duas ocupações profissionais, ou seja, além de servidor do IFSP, é professor de Educação Básica na rede municipal. Por fim, P4, apesar de não ter atuado como professor, é licenciado, o que lhe confere experiências de estágio e reflexões acerca do processo formativo docente.

Analisando, inicialmente, os aspectos relacionados à formação inicial desses quatro participantes licenciados, podemos, de acordo com Libâneo (1998 e 2006), Nóvoa (1999), Lasky (2005), Oliveira *et al.* (2006), Tardif (2010) e Gomes *et al.* (2013), indicar que durante seu processo formativo, no curso de graduação, tiveram contato com aspectos relacionados à atuação profissional do professor. Realizaram, ao menos, as horas obrigatórias de estágio supervisionado na escola, o que lhes garante aproximação com o cotidiano de trabalho do magistério. Diante disso, podemos afirmar, de acordo com Tardif (2010), que esses participantes tiveram contato na licenciatura com diferentes saberes necessários ao futuro profissional do magistério.

Essa compreensão nos possibilita inferir que esses participantes tiveram durante sua formação inicial a oportunidade de estudar, vivenciar e refletir sobre aspectos específicos da docência, os quais, de acordo com Silva (2003), Nascimento (2007), Mizukami (2004), Nóvoa (2017) e Lagoeiro (2019), fazem parte da identidade profissional que possuem hoje. Em consonância com esses autores, compreendemos que o processo da construção identitária se desenvolve ao longo de toda a vida do sujeito, recebendo influências diretas e significativas de suas experiências formativas, assim como de suas experiências profissionais, visto que é um processo em constante resignificação.

Não podemos deixar de considerar ainda que, de acordo com o proposto por Shulman (1987) e Mizukami (2014), as bases de conhecimentos fundamentais para a docência são construídas durante a formação inicial, o que nos permite dizer que os participantes que cursaram uma licenciatura enquanto curso de graduação tiveram contato com tais conhecimentos, ou seja, leram, dialogaram e refletiram acerca dos conhecimentos necessários para se tornarem professores ao longo de sua formação universitária.

Considerando a formação inicial, quando olhamos para a trajetória profissional desses participantes, além de P7, existem outros dois servidores entrevistados que atuam,

ou atuaram, como professores. São eles, P2 e P5, ambos com mais de dez anos de experiência profissional docente na Educação Básica. A análise desse dado possibilita-nos afirmar, de acordo com Marcelo (2006), que esses participantes podem ter se tornado professores experientes. Esse aspecto é relevante, pois, para o autor, assim como para Reali, Tancredi e Mizukami (2008), professores experientes são aqueles que possuem maior nível de conhecimento de seus alunos e de seu cotidiano profissional, o que lhes confere maior segurança para sua atuação com relação às questões da prática e do cotidiano profissional.

Entendemos que essas características construídas ao longo do tempo de atuação no magistério imprimem marcas permanentes nesses sujeitos, que eles carregam durante toda a sua vida profissional, e exercem influências tanto na compreensão que possuem do IFSP, como instituição de ensino e sua missão educativa, como no desempenho das funções relacionadas ao cargo técnico que ocupam. Além disso, compreendemos também que esses anos de experiência profissional na docência conferem a esses profissionais um olhar crítico do contexto educacional de forma mais ampla, permeando suas experiências formativas no contexto do ProfEPT.

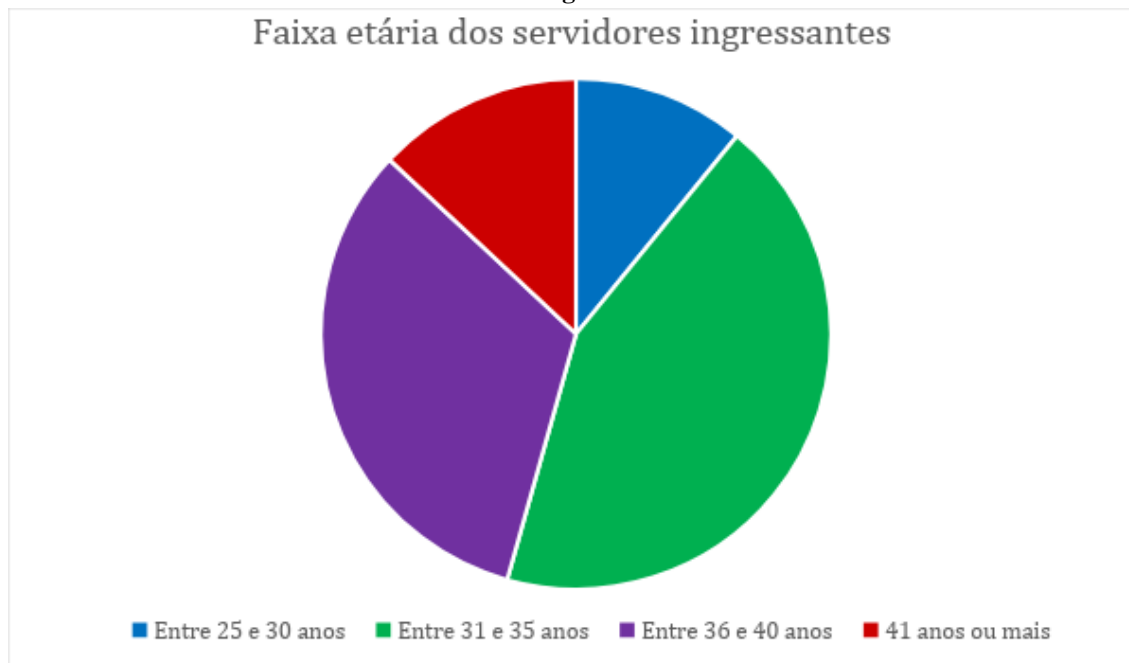
Realçamos esses aspectos por interpretarmos que no contexto de nossa investigação, mesmo que esses participantes não atuem como docentes no IFSP, estudaram, exercem, ou exerceram, o magistério como profissão em outros contextos, o que lhes possibilita refletir sobre aspectos específicos do ser professor nos momentos formativos dentro do mestrado.

Nesse sentido, para corroborar essas apreciações, é significativo retomarmos a definição de identidade oferecida por Silva (2003, p. 94), como “o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”. É igualmente válido resgatar os aspectos relacionados à identidade profissional apresentados por Marcelo (2009, p. 112), que assegura que “[...] a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do ‘si mesmo’ profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos”, visto que evidenciam que todo o processo formativo, assim como toda a trajetória profissional, imprime marcas na construção da identidade profissional de um indivíduo.

Diante do exposto, não podemos desconsiderar que parte significativa dos participantes desta investigação vivem, no contexto do ProfEPT, um momento em que sua identidade profissional, tanto como servidor do IFSP quanto como professor, é reconfigurada a partir da experiência formativa que o Programa tem como objetivo viabilizar. Assim, a partir das leituras e atividades propostas, das reflexões coletivas, dos diálogos estabelecidos nos momentos de aula, tanto presenciais quanto EaD, e também no contexto de desenvolvimento de suas pesquisas e produtos educacionais, experienciam situações com potencial para serem gatilhos para seu desenvolvimento profissional e para a consolidação de sua identidade profissional (LASKY, 2005; MAGALHÃES, 2016).

Retomando as informações apresentadas nos Quadros 5 e 6, suas análises permitem conhecer e refletir sobre os participantes. A idade dos servidores ingressantes na primeira turma do ProfEPT – IFSP é bastante heterogênea, variando entre 29 e 61 anos de idade no momento em que responderam ao questionário. Considerando que se trata de uma informação importante para o delineamento da trajetória pessoal e profissional dos participantes, fizemos sua apresentação por meio de um gráfico, deixando visualmente mais explícita a faixa etária dos participantes.

Gráfico 2: Faixa etária dos servidores ingressantes no ProfEPT – IFSP em 2017



Fonte: A autora.

Percentualmente, podemos afirmar que dos dez servidores ingressantes na primeira turma do ProfEPT – IFSP, que participaram da etapa inicial desta investigação, 40% possuem entre 31 e 35 anos, 30% têm faixa etária entre 36 e 40 anos, 20% têm idade

igual ou maior do que 41 anos, e 10% desses servidores possuem idade entre 25 e 30 anos de idade. Refletindo sobre como essa heterogeneidade etária, de formação inicial, de atuação profissional, de exercício de cargos etc., entre o grupo de servidores poderia favorecer o processo formativo, concordamos com Lagoeiro (2019, p. 130) ao afirmar que “o diálogo intergeracional é visto como um meio de promover aprendizagens das mais diferentes questões, por meio do intercâmbio das experiências vivenciadas pelos indivíduos participantes desse processo, que se diferenciam em função das faixas etárias a que pertencem”.

Com a intenção de aprofundar a compreensão do conceito “intergeracional”, a partir das perspectivas de Mannheim (1982) e Sarti (2009), a autora assevera que “[...] o conceito de geração remete-se a um grupo de pessoas que compartilham vivências de contextos históricos comuns, das quais derivam visões de mundo semelhantes, independentemente de sua faixa etária” (LAGOEIRO, 2019, p. 130).

Compartilhando do entendimento da autora, consideramos essa diversidade dos discentes como um aspecto enriquecedor do processo formativo, porquanto as diferentes visões de mundo e as vivências de cada um possuem potencial de ampliar as reflexões compartilhadas com o grupo.

Indo ao encontro desse posicionamento, Cardoso e Reali (2014) também evidenciam, no contexto da investigação que desenvolvem, que em situações favoráveis de formação, nas quais se estimule a reflexão individual e se considerem as experiências de cada sujeito, as relações de profissionais com idades diferentes são salutares, pois ampliam as possibilidades de compreensão das situações formativas e de suas relações com a prática profissional desempenhada.

Nesse contexto, entendemos que a proposta formativa do ProfEPT vai ao encontro das características apresentadas pelas autoras, pois o processo formativo é pautado pelo diálogo e pela reflexão coletiva nos momentos de aula, em que também se viabiliza a construção coletiva e colaborativa do conhecimento, o que é favorecido pelas diferentes compreensões individuais de cada sujeito que compõe o grupo.

Compreendemos que as falas dos participantes estão em consonância com as considerações feitas por Cardoso e Reali (2014) e Lagoeiro (2019), quando defendem que um processo formativo norteado pelo diálogo e pela construção colaborativa de saberes é alimentado pela aprendizagem e reflexão pessoal, favorecendo ao mesmo tempo o processo reflexivo do coletivo de formação.

Realçamos as falas de alguns dos participantes nas entrevistas que evidenciam esse aspecto:

Estou muito feliz com o Mestrado, pois o Programa oportuniza discussões e reflexões específicas sobre a Educação Profissional. Na minha opinião, essas disciplinas deveriam ser obrigatórias a todos os servidores que entram no IFSP; elas mostram o caráter, a missão da Instituição. E a forma como acontecem as aulas, muito conversa, diálogo, isso promove a reflexão sobre as particularidades do IF e dos cursos ofertados, e vemos que tem muita coisa que é diferente em cada câmpus. (Fala de um dos participantes na primeira entrevista).

Também no tocante a esse aspecto, outro participante afirma:

Em nossas aulas têm muito diálogo, o grupo discute muito sobre os temas relacionados à Educação Profissional, sobre o próprio IFSP. Uma discussão que é constante, por exemplo, é sobre como os servidores do IF, em geral, começam a trabalhar no IF sem saber o que é o IF, e aí a gente vê que isso não é de hoje nem aconteceu só com você; com outros colegas, de outros concursos, foi assim também. (Fala de um dos participantes na primeira entrevista).

Em sua entrevista, o coordenador do Programa também contempla aspectos relacionados à dinâmica de como acontecem as aulas e os relaciona com as possibilidades formativas que o ProfEPT intenta. Refletindo sobre essas possibilidades durante nossa conversa, o coordenador do ProfEPT – IFSP menciona:

É uma formação para eles se apropriarem de um referencial teórico muito importante para qualquer segmento educacional, que é entender o trabalho como princípio educativo, pensar em uma educação emancipatória e não de transmissão de conteúdo, de formar um cidadão crítico e reflexivo capaz de interagir na sua sociedade, entendendo nessa interação, ensinando nessa interação e fazer com que a sociedade seja um pouco melhor, conduzir para uma melhoria da sociedade, então nós formamos pessoas que vão contribuir para a melhoria da sociedade, então também fico muito satisfeito com a formação que estamos propiciando a todos os discentes, sejam eles servidores, ou não. (Fala do coordenador do ProfEPT – IFSP durante a entrevista).

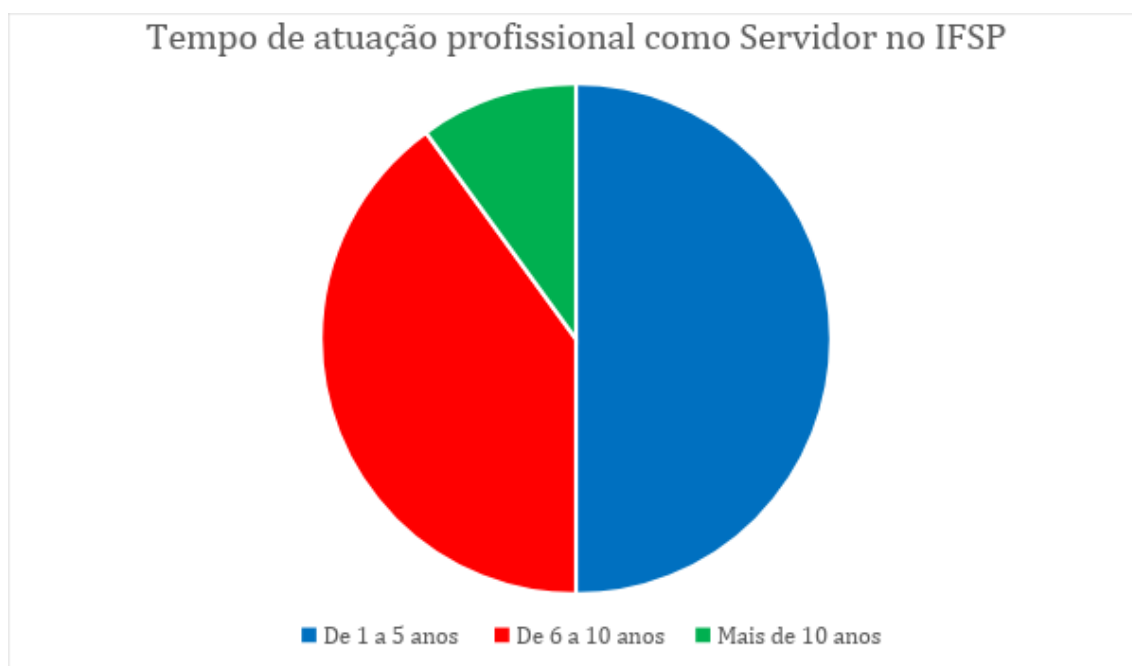
Ressaltamos ainda que no relato do coordenador do Programa evidencia-se a preocupação com uma compreensão de EPT, que vai ao encontro do que propõem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012). Portanto, a EPT, no contexto do ProfEPT, é compreendida como uma possibilidade para a efetivação de um projeto de sociedade que possua como base para seu desenvolvimento a igualdade e justiça social (FRIGOTTO, 2012).

Logo, ao debruçarmos sobre a proposta formativa do ProfEPT, é possível identificar a maneira como o Programa é pensado e estruturado, e a organização do itinerário formativo dos discentes possui aproximações com a perspectiva apresentada

por Marcelo (2002) e Magalhães (2016). A dinâmica das disciplinas possibilita aos estudantes o diálogo e a reflexão acerca de temáticas próprias da EPT, favorecendo, a depender de como os componentes curriculares são desenvolvidos, a socialização e a interação entre profissionais que atuam dentro de uma mesma instituição, o IFSP, em contextos diferentes, visto que os servidores ingressantes na primeira turma do ProfEPT são provenientes de diferentes câmpus.

Quanto ao tempo de carreira dos servidores no IFSP, a diversidade também se fez presente: 50% dos participantes têm entre um e cinco anos de Instituição, 40% dos sujeitos possuem de seis a dez anos de trabalho no IFSP, e 10% atuam como servidores no Instituto há mais de dez anos. Cabe mencionar que uma participante da pesquisa mudou de cargo durante o tempo que trabalha no Instituto, deixando a carreira de servidora técnica administrativa para ingressar na carreira docente.

Gráfico 4: Tempo de atuação como servidor no IFSP



Fonte: A autora.

O gráfico facilita a visualização do tempo de carreira institucional dos servidores ingressantes na primeira turma do ProfEPT – IFSP. Esse dado é bastante valioso para nossa investigação, pois a compreensão acerca da Instituição possui íntima relação com o entendimento dos participantes sobre a identidade institucional, que, por sua vez, é aspecto essencial para alcançarmos alguns aspectos relacionados à identidade profissional dos participantes, bem como para compreendermos aspectos essenciais ligados ao seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, acreditamos, em consonância com Marcelo e Vaillant (2009), Oliveira e Gama (2014), Reali, Tancredi e Mizukami (2014) e Magalhães (2016), que grupos formativos com profissionais que tenham diferentes tempos atuação na carreira são positivos, pois o arcabouço de conhecimento que possuem acerca da carreira e da instituição é diferente, o que gera olhares e maneira distintos de compreensão das situações vivenciadas no processo formativo.

É válido ponderar que, no caso dos estudos desenvolvidos por Oliveira e Gama (2014), Reali, Tancredi e Mizukami (2014) e Magalhães (2016), os grupos de trabalho foram constituídos considerando os objetivos investigativos das pesquisadoras. O que não é o caso do grupo que constitui a primeira turma do ProfEPT – IFSP, que é oriundo dos servidores aprovados no processo seletivo para ingresso no Programa. No entanto, apesar do caráter aleatório na composição do grupo de servidores que esteve na primeira turma do ProfEPT – IFSP, os dados sobre o tempo de instituição/carreira desses servidores possibilitam afirmar que são identificadas características que se aproximam dos aspectos apontados pelas autoras citadas.

Nesse sentido, acreditamos que, em razão do vínculo que construíram como discentes da primeira turma do ProfEPT – IFSP, durante todo o processo formativo as experiências individuais se tornaram experiências coletivas, e, por meio das trocas dessas experiências entre os servidores com tempos e conhecimentos institucionais diferentes, os processos de desenvolvimento profissional e de construção da identidade profissional são possibilitados.

Na segunda entrevista, um dos participantes apresenta a seguinte consideração sobre o grupo de discente com que estudou:

Nós tivemos dificuldades, nós tivemos sim, mas eu acredito no seguinte, quando todos estão focados em estar melhorando o processo eu acho que isso é muito importante, nós tivemos um ou outro aluno ou professor ou outro que não tinha o foco por motivos até externos, mas a grande maioria do grupo estava realmente muito coeso e focado em levar o Programa na seriedade, tanto os professores como por parte dos alunos, e isso foi muito importante para o sucesso da gente, se apoiar e se ajudar. (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

Nessa mesma direção, outro participante diz:

Costumo pensar que minha experiência no ProfEPT foi saudável. Isso é algo que valorizo muito no programa e que senti desde o ingresso ao curso, desde a aula inaugural, em que o coordenador do mestrado mencionou exatamente a preocupação com questão da saúde mental discente. [...] E isso só se fortaleceu durante o mestrado. Havia uma ótima relação professor-aluno, aluno-aluno. As aulas sempre tinham um

clima gostoso, de companheirismo, respeito e solidariedade. (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

Esses depoimentos demonstram que os participantes têm uma visão positiva dos colegas com os quais cursaram o mestrado, o que nos permite inferir que compunham um grupo formativo coeso, com foco e objetivos semelhantes. Logo, esses entrevistados se sentem membros de um grupo colaborativo, com metas compartilhadas entre seus integrantes. Acerca disso, Oliveira e Passos (2008) aludem que o sentimento de pertencer a um grupo colaborativo é um fator que estimula e amplia as possibilidades de superar desafios que possam surgir durante o processo formativo.

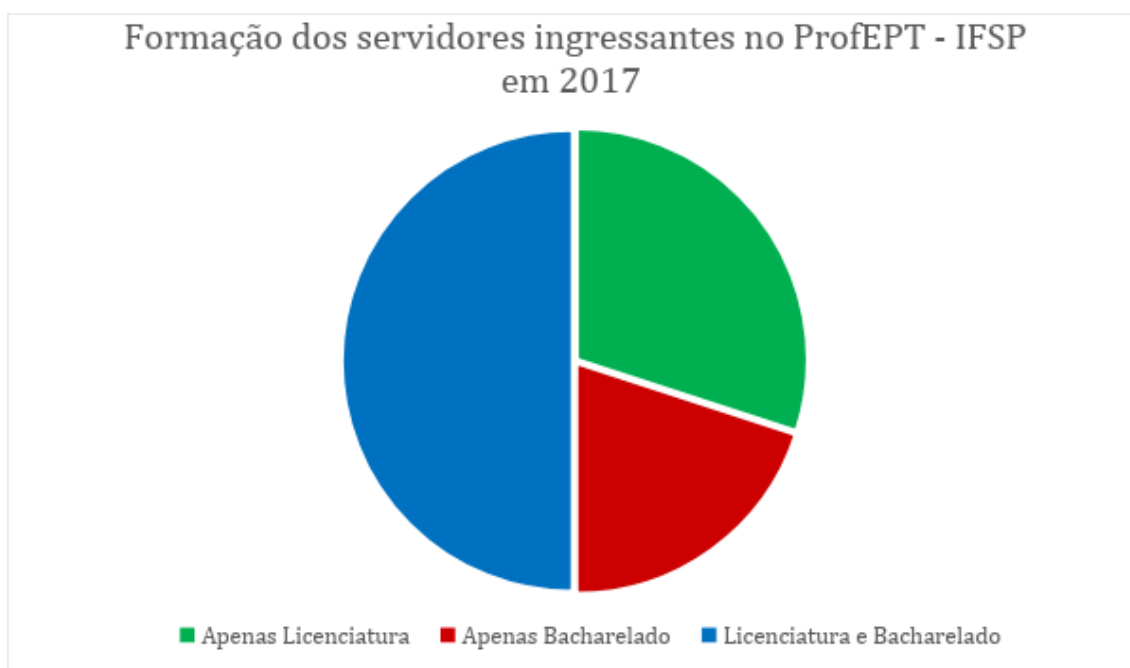
Complementando esse aspecto, os resultados do trabalho de Oliveira e Gama (2014) consideram que desenvolver relações positivas com o grupo formativo beneficia o processo formativo individual. Concordamos com as autoras no sentido de que uma boa relação com o grupo favorece o compartilhamento de experiências pessoais, assim como amplia as possibilidades de observar a experiência individual a partir do olhar do outro, o que pode potencializar o desenvolvimento profissional de cada integrante desse grupo.

Por entendermos que os percursos formativos de cada sujeito são importantes para compreender a formação continuada e como relacionam-na com seu desenvolvimento profissional, buscamos mais detalhes dos caminhos trilhados pelos participantes, por exemplo, acerca da formação inicial e se já haviam feito algum curso de pós-graduação antes do mestrado profissional.

Os dados sobre esses aspectos mostram que três respondentes possuem mais de uma graduação. Pensando no delineamento do perfil desses sujeitos, acreditamos que a principal diferenciação a ser feita é sobre serem licenciados ou bacharéis.

Nessa direção, podemos afirmar que dois desses servidores possuem diploma de bacharel, três servidores que o possuem são licenciados, quatro servidores que cursaram licenciatura e bacharelado. Sobre os participantes que cursaram licenciatura e bacharelado, é válido pontuar que foram escolhidas áreas de conhecimento diferentes entre si. Por fim, há ainda um participante que cursou um bacharelado e duas licenciaturas.

Gráfico 3: Formação dos servidores ingressantes no ProfEPT – IFSP em 2017



Fonte: A autora.

O gráfico *supra* auxilia-nos a compreender, visualmente, a *formação inicial* dos participantes, evidenciando a heterogeneidade do grupo de servidores discentes da primeira turma do ProfEPT. A nosso ver, trata-se de uma característica enriquecedora para o grupo formativo, visto que essa pluralidade possibilita, como apontam Reali e Cardoso (2014) e Lagoeiro (2019), a diversidade de olhares e entendimentos sobre a realidade de atuação profissional.

Sobre já terem cursado alguma pós-graduação anteriormente ao ingresso no ProfEPT, 80% dos participantes responderam que sim, dos quais 20% cursaram duas especializações antes do ingresso no mestrado profissional.

Relacionando esses dados aos aspectos que envolvem o infindável processo de reconstrução da identidade profissional, verificamos que eles têm influência direta sobre o desenvolvimento profissional e a consolidação da identidade profissional. Concordamos com Reali, Tancredi e Mizukami (2014) quando afirmam que a busca por cursos de formação continuada é um meio válido de ampliação dos conhecimentos

específicos de uma determinada área do conhecimento. Entendemos que se trata de uma das maneiras de ampliação da base de conhecimento (SHULMAN, 1987; MIZUKAMI, 2014), que gera desenvolvimento profissional.

A partir do que indicam Reali, Tancredi e Mizukami (2014), compreendemos que os cursos de formação continuada, assim como os de formação inicial, possuem suas limitações, as quais, entendo, são possibilidades de atender a demandas que os profissionais encontram em seu cotidiano de trabalho. Nesse sentido, entendemos que tanto buscar cursos de especialização quanto cursar o mestrado profissional são ações que esses servidores realizam objetivando seu aprimoramento profissional, inclusive como servidor do IFSP.

Nessa direção, é válido ponderar que as carreiras do IFSP, tanto docente como administrativa, estimulam que os servidores busquem por cursos de formação continuada, uma vez que são previstas progressões na carreira, com bonificação salarial. Nos cargos de carreira administrativa, a progressão por capacitação pode chegar a um acréscimo de 75% no salário de servidor de nível E que conclua o doutorado. Na carreira docente, existe o reconhecimento da titulação, que também agrega atualização pecuniária ao docente que alcança níveis mais altos de formação do que o exigido para investidura no cargo. Trazemos essas informações por entender a progressão funcional como uma maneira de a Instituição estimular que os servidores façam cursos que ampliem seus conhecimentos e colaborem para seu aprimoramento profissional, o que, acredita-se, trará benefícios às atividades profissionais realizadas por esses servidores.

Além da possibilidade de reconhecimento financeiro, o IFSP possui outras políticas que incentivam seus servidores a investir em capacitação, por exemplo, é previsto o afastamento com remuneração, tanto para as carreiras docentes como para as técnicas administrativas. Existe também a possibilidade de bolsa institucional para servidores que não desejam, ou não consigam, o afastamento. Há ainda a possibilidade de parte das horas de dedicação ao curso de pós-graduação contar na jornada de trabalho do servidor. No caso dos docentes, isso pode variar entre oito e doze horas, a depender do câmpus em que atua. Para os servidores técnicos administrativos, pode chegar a 50% da carga horária do servidor a partir de 2019.

Existem especificidades para cada política institucional, bem como distinções entre as possibilidades de solicitá-las, dependendo do cargo que o servidor ocupa e do tempo que possui na Instituição. No entanto, consideramos válido apresentá-las, uma vez

que existe um movimento institucional de incentivo à qualificação profissional de seus servidores.

Dos cinco servidores participantes na fase das entrevistas, quatro se afastaram durante, pelo menos, parte do tempo em que foram discentes do ProfEPT, compreendendo essa circunstância como algo importante para o processo formativo e para a dedicação que o curso de mestrado exige. Algumas falas que corroboram essa afirmativa aparecem nas entrevistas: “Consegui me afastar desde o começo do mestrado Fernanda, e isso foi outra coisa muito positiva, foi esse afastamento viu, isso foi importante. Da sala de aula eu não me afastei, mas do IF sim, e isso me ajudou a fazer o mestrado com mais foco e tranquilidade”. (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

Outro participante diz:

Por eu ter conseguido desde o início do Programa o afastamento pelo Instituto Federal, de ter dado essa possibilidade, de conseguir estar afastado e tal, então assim, para aguentar aquela carga teórica pesada que tinha no início do Programa, foi assim imprescindível para mim, para eu conseguir frequentar mesmo, então ali durante o período presencial isso ajudou muito mesmo, me auxiliou bastante, senão eu, no meu caso, não teria conseguido mesmo. ” (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

Quando conversamos a respeito desse assunto com o servidor que não se afastou de suas atividades para cursar o ProfEPT, ele esclareceu que se tratou de uma opção sua.

Nas palavras do participante:

Não, não estava afastado e acabou que isso foi uma coisa que me ajudou. Mas a minha ideia de não me afastar tem duas partes, uma é pelo pensamento de “ah não quero me afastar de onde está o meu objeto de estudo e pesquisa”. Mesmo que alguns colegas falassem, “mas isso é diferente, pois mesmo afastado você vai continuar em contato com o projeto”, mas eu achei melhor não e isso ajudou, pois, se eu tivesse afastado, eu teria um problema que eu não tive, que seria o de pedir aulas para alguém para poder aplicar, o que foi necessário mudar no meu produto educacional. E outra coisa foi que eu pensei e me levou a não me afastar é, logo que terminar o mestrado, eu pretendo ingressar no doutorado, e, se houvesse o afastamento do mestrado, eu teria que esperar um tempo para tentar outro afastamento, então teve isso também. (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

A análise dessas falas evidencia que, no caso dos participantes desta investigação, as possibilidades que a Instituição oferece para a capacitação de seus servidores favoreceram que concluíssem o mestrado, viabilizando mais tempo para se dedicarem ao curso, às viagens necessárias para cursarem as disciplinas presenciais, bem como para desenvolverem suas pesquisas e produtos educacionais.

Para os dois outros participantes, que conseguiram afastamentos durante o tempo que cursaram o ProfEPT, os depoimentos demonstram que isso se deu por questões internas ao câmpus em que atuam. Pelo relato de um deles, na ocasião da apreciação do pedido de afastamento, foi questionado que a ausência do servidor faria falta ao câmpus e que, por esse motivo, talvez não devesse se afastar. Não obstante, a maioria dos servidores que examinaram o pedido foi favorável. Considerando a questão do sigilo garantido aos participantes e com o intuito de evitar qualquer repercussão, não utilizaremos, nesse caso, a fala do participante. No entanto, entendemos que é válido apresentar, visto que é uma situação que evidencia que, apesar de positivas, as políticas institucionais possuem falhas, que devem ser analisadas e devem ser propostas ações que as minimizem e assim sejam evitadas.

4.2 Trajetória profissional

Depois de conhecido o percurso formativo dos servidores que ingressaram na primeira turma do ProfEPT – IFSP, buscamos saber mais sobre sua *trajetória profissional*, e, para tanto, indagamos os participantes pedindo que nos contassem um pouco a respeito de seu percurso profissional. A questão foi bem aberta, com o intento de que os respondentes se sentissem livres para relatar ali o que consideravam significativo em sua trajetória profissional.

As análises das respostas do questionário indicam que, assim como o percurso formativo, a trajetória profissional dos participantes é bastante diversificada. Há sujeitos que ingressaram no mercado de trabalho bastante jovens para auxiliar no complemento da renda familiar, conciliando trabalho e estudos. Em contrapartida, há outros que iniciaram a vida profissional apenas depois de terem concluído a graduação.

Além disso, alguns participantes possuem uma trajetória profissional mais longa e diversificada, tendo passado pelo comércio, por empresas privadas, e até mesmo outras autarquias do serviço público antes do ingresso no IFSP. Todavia, há igualmente participante cujo primeiro emprego foi o cargo que ocupa até o momento de nossa pesquisa no IFSP. Levando em conta as diferenças etárias já apresentadas, essa diversidade era esperada, mas é válido refletirmos acerca de como podem favorecer os processos reflexivos e formativos no interior do ProfEPT.

Em uma das entrevistas, a questão da pluralidade na composição da turma emergiu, e o participante entrevistado fez a seguinte colocação:

Nossa turma é muito diferente e muito unida ao mesmo tempo, apesar de a gente não se conhecer antes do ingresso no mestrado, tivemos muita afinidade, e acredito que esse aspecto humano sem dúvidas se refletirá nos nossos trabalhos, nos nossos produtos educacionais que estão em desenvolvimento. Eu acredito que as experiências pessoais, ter trabalhado em áreas e funções diferentes, têm influência direta, e é muito importante na formação profissional e acadêmica de cada um de nós. (Fala de um dos participantes na primeira entrevista).

Isso vai ao encontro do que evidencia a pesquisa de Magalhães (2016). A autora destaca que as interações colaborativas vivenciadas no contexto formativo levam à reflexão e à reconstrução da trajetória pessoal do sujeito, ou seja, é por meio do olhar do outro que os indivíduos ressignificam suas experiências pessoais e seus percursos formativos. Retomamos, ainda, o proposto por Cardoso e Reali (2014) e Lagoeiro (2019), no sentido de que a pluralidade na composição do grupo discente favorece o processo formativo e amplia as possibilidades reflexivas dele oriundas.

4.3 Aprendizagens construídas no interior do processo formativo no ProfEPT

Relacionando essas características do grupo de alunos servidores que compuseram a primeira turma do ProfEPT – IFSP a aspectos derivados das entrevistas feitas com os participantes, buscamos aprofundar a compreensão das aprendizagens que os servidores participantes associam ao mestrado profissional. Sobre isso, nossas análises nos permitem afirmar que as maiores aprendizagens que os profissionais entrevistados identificaram e vincularam ao ProfEPT têm relação com o aprofundamento da compreensão sobre a EPT, suas bases e fundamentos, bem como o entendimento da missão institucional dos Institutos Federais e seu papel social.

A respeito desse aspecto, um dos participantes menciona durante sua entrevista:

O curso agrega para mim, tanto em relação à minha formação pessoal quanto para a valorização na Instituição, não sei se consegui te responder muito bem, mas para mim assim está sendo uma aprendizagem muito significativa, tanto em relação da história da educação profissional e tecnológica, como da história da própria instituição, como ela se formou. Mas ao mesmo tempo, com essa formação do mestrado, eu consigo identificar alguns problemas de segregação de alguns grupos e de falta de entendimento da identidade da Instituição, tem muita gente que não percebe que o IFSP enquanto instituição tem uma missão diferente das Universidades, e isso eu acho que é assim um ponto muito negativo. Mas que por sorte eu estou conseguindo entender os motivos que levam a isso, e acredito que com a abertura agora, porque tendo mais vagas nos próximos anos, muitos servidores da área administrativa vão conseguir cursar. Os docentes a maioria já tem o mestrado, então eu acredito que o curso vá agregar

também para essas pessoas que trabalham na área administrativa, para que elas também vejam que a missão dos Institutos é diferente das Universidades. (Fala de um dos participantes na primeira entrevista).

Refletindo sobre suas aprendizagens no contexto do ProfEPT, outro entrevistado considera:

As disciplinas do mestrado me fizeram pensar muito sobre o que é a Educação Profissional e Tecnológica, muitas coisas que aprendi com mestrado sobre Educação Profissional e Tecnológica eu nunca, ou pouco havia pensado sabe, nas aulas sempre falamos muito sobre isso sabe, que essa familiarização com a Educação Profissional deveria acontecer com todos os servidores ingressantes, inclusive contemplando aspectos sobre as características específicas do professor que vai lecionar da Educação Profissional, e isso não acontece né. (Fala de um dos participantes na primeira entrevista).

Outro participante, ao pensar sobre suas aprendizagens durante o mestrado, diz:

Tivemos uma boa fundamentação teórica acerca das bases conceituais da Educação, Profissional e Tecnológica (EPT), conteúdos e reflexões críticas, que fomentam o processo de escrita e análise da dissertação. O conteúdo do Mestrado do ProfEPT, como um todo, me parece necessário para todos os servidores dos Institutos Federais (IFs) e deveria ser ofertado no processo de ingresso dos servidores ao instituto, como uma exigência básica. O conteúdo do Mestrado traz as bases que fundamentam a construção e missão dos IFs, que muitos dos servidores desconhecem. (Fala de um dos participantes na primeira entrevista).

Pensando sobre as *aprendizagens que construiu no interior do processo formativo no ProfEPT*, outro entrevistado expressa:

O mestrado tem sido excelente para minha formação e para minha atuação profissional enquanto servidor do IFSP, o mestrado é voltado para a Educação Profissional e para a realidade em que atuo, para as práticas educativas dos Institutos Federais, e isso me ajuda muito enquanto profissional. ” (Fala de um dos participantes na primeira entrevista).

Esse mesmo participante mencionou que o aspecto da compreensão sobre a Rede Federal de Ensino e suas especificidades é um ponto constantemente retomado nas discussões do grupo que cursa a primeira turma do ProfEPT – IFSP. Segundo ele, em geral, o que permeia as discussões tem relação com a maneira como os servidores do Instituto, mesmo que de cargos distintos, e com tempos de atuação profissional diferentes, começam a trabalhar no IFSP sem saber ao certo o que era essa Instituição. Nas palavras desse mesmo participante:

Uma coisa que nós discutimos muito no nosso curso é como a gente entra para trabalhar no Instituto Federal sem saber o que realmente é o Instituto Federal. A primeira coisa que passou pela cabeça de boa parte de nós é, é um Instituto Federal, mas é do Estado de São Paulo? E essas

coisas não tem quem explica, é o tempo de trabalho e a vivência que vai te mostrando. E no Mestrado a gente está tendo a oportunidade de discutir sobre isso e aprender a partir do olhar e da experiência de outras pessoas, de outros colegas, e melhor, por meio da discussão com professores que têm clareza sobre essa Instituição, e seu papel social. (Fala de um dos participantes na primeira entrevista).

Ainda refletindo sobre suas aprendizagens, oriundas do ProfEPT, esse mesmo participante pondera que o curso o levou a ter contato com as bases conceituais da EPT, o que para ele tem influência direta em sua prática/atuação profissional, em sua concepção da realidade da Instituição e, ainda, em suas reflexões sobre o cotidiano de seu trabalho. No tocante a esse aspecto ele afirma:

A conscientização em relação ao que é o Instituto Federal eu enquanto servidor, e boa parte dos meus colegas do mestrado que também são servidores só estamos tendo agora, entrando em contato com os textos e as bases conceituais e tudo o mais, o que tem sido extremamente importante para mim, e acredito que não só para mim, mas para todos nós que estamos tendo essa oportunidade. (Fala de um dos participantes na primeira entrevista).

Outro participante entrevistado, ao elaborar suas reflexões sobre as aprendizagens oriundas do mestrado, faz o seguinte apontamento:

Acho que a principal aprendizagem que o ProfEPT geral, e esse seria seu o principal mérito na minha visão, é a própria existência dele enquanto Programa de Pós-Graduação e meio para fortalecimento do próprio campo da Educação Profissional e Tecnológica, pois é uma área que é muito apagada no Brasil, a gente tinha lá na turma professores e até pedagogos que se formaram, mas não tinha estudado na graduação essa área, não tinham conhecimento das especificidades da Educação Profissional e Tecnológica, tanto de autores específicos, como de conceitos específicos como “politecnia”, “trabalho como princípio educativo”, eram novidades para parte dos alunos que estavam ingressando, mesmo quem estava na rede, e é servidor, tinha alguma noção, mas não eu acho na profundidade que é preciso ter para atuar na própria rede. Então enquanto fortalecimento do campo da EPT, fortalecimento de ter pesquisas nessa área, no último ingresso da Rede do ProfEPT foram coisa de 900 alunos na rede, se não me engano, então todas essas pessoas propondo pesquisas e melhorias para rede é um mérito assim para o fortalecimento da própria área da EPT. E, principalmente, um programa desse tamanho, dessa dimensão, com uma perspectiva marxista, que tem como base a formação omnilateral, e não a pedagogia das competências, como poderia ser, ou como pode vir a ser com o passar do tempo. Então um programa com essa proporção e que possua essa perspectiva emancipadora é importante, e dá prazer de ter feito parte deste Programa, ter cursado a primeira turma sabe. (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

Ao pensar sobre as aprendizagens construídas durante o mestrado, outro participante entrevistado pondera:

O mestrado me proporcionou uma bagagem teórico-crítica fundamental para a realização do meu trabalho e permitiu a construção de novas ferramentas e práticas interventivas no contexto escolar, principalmente no que se refere a saúde mental discente. Fomentou um significativo amadurecimento profissional e realização pessoal. (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

Esses trechos das entrevistas evidenciam que os participantes identificam que durante o processo formativo no contexto do ProfEPT vivenciaram aprendizagens que consideram válidas e significativas para sua atuação profissional como servidores do IFSP.

Cabe aqui resgatarmos os aspectos que Lasky (2005) indica como fulcro para a construção da *identidade profissional* de professores, que segundo o autor são: o compromisso pessoal do indivíduo, na relação com as crenças, valores e o próprio conhecimento acerca da matéria que leciona, bem como sobre suas compreensões a respeito do ensino, de sua disposição para aprender a ensinar, das experiências que viveu e também da vulnerabilidade de sua profissão.

Estabelecendo relações entre o que o autor apresenta e as falas dos entrevistados, compreendemos que o ProfEPT possibilita a seus discentes o aprofundamento dos aspectos que Lasky (2005) considera, de modo a favorecer a construção e a consolidação da identidade profissional dos servidores da primeira turma que o cursaram. Dizemos isso por vislumbrar, a partir dos relatos dos participantes entrevistados, que o Programa viabiliza o alargamento das compreensões sobre o contexto em que esses profissionais atuam, fazendo com que construam um entendimento mais amplo da Rede Federal de Ensino e que se sintam parte integrante dessa Rede, o que, com a disposição individual de cada um, favorece o processo de consolidação da identidade profissional, o que também pode beneficiar seu desenvolvimento profissional.

Podemos aqui retomar o conceito de identidade profissional apresentado por Marcelo (2009, p. 112), *in verbis*:

[...] a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos.

A nosso ver, esse movimento constitutivo apresentado pelo autor é possibilitado pelo processo formativo vivenciado pelos participantes no ProfEPT – IFSP.

Complementando as colocações de Marcelo (2009), Lagoeiro (2019) auxilia-nos, a partir dos estudos de Ramos e Roldão (2013), a entender o importante papel que o grupo

possui no que tange à compreensão da identidade profissional. Nesse sentido, a autora destaca a relevância do sentimento de pertença, a identificação de aspectos de identificação mútua.

Assim, nossas análises nos levam a entender que os servidores que participaram desta investigação possuíam, antes de ingressarem na primeira turma do ProfEPT – IFSP, uma compreensão da Instituição e também de sua atuação profissional. No entanto, o processo formativo do mestrado profissional levou-os a ampliar essa visão, porquanto permitiu a elaboração de um conhecimento mais sólido sobre o histórico da EPT, de suas bases, de sua história. É válido ressaltar ainda que, na fala dos participantes, o processo formativo vivenciado no contexto do mestrado se efetiva por meio do diálogo e da reflexão coletiva, o que favorece os aspectos apresentados por Marcelo (2009) e Lagoeiro (2019) para a construção da identidade profissional desses servidores.

Consideramos ainda que os pilares que fundamentam o ProfEPT estão em consonância com a proposta de formação centrada na escola apresentada por Imbernón (2011), visto que a instituição educativa é tida como “nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação”, sendo o profissional da instituição um sujeito ativo e participativo do processo formativo, e não um mero objeto de formação.

As possíveis contribuições do Programa para o processo formativo de seus discentes, mais especificamente dos servidores, segundo o coordenador do ProfEPT – IFSP, não podem ser vistas dissociadas do contexto da criação dos IFs:

A Educação Profissional e Tecnológica não é qualquer coisa, então precisa buscar a definição de Educação Profissional e Tecnológica, e quando surge essa ideia? Essa ideia surge com a mudança de Governo. Quando o governo Lula é eleito e assume havia um decreto do até então Presidente Fernando Henrique Cardoso que proibia ensino médio integrado com o ensino técnico. Foi revogado esse decreto e os grupos que pesquisam e estudam educação e trabalho começaram a discutir qual seria o melhor modelo para educação do jovem, que seria o jovem trabalhador. Houve a proposta de que o jovem teria a necessidade de ter uma educação politécnica, uma educação que daria todas as bases para qualquer profissão e, aos 23 anos, ao concluir essa educação politécnica o jovem passaria a cursar uma formação, uma educação profissional ou profissionalizante na carreira específica por ele escolhida. Ao analisar essa proposta ela demandaria cinco anos, e ao analisar a sociedade brasileira foi observado que o adolescente não poderia demorar quatro ou cinco anos, o adolescente brasileiro da classe média e da classe pobre, não poderiam demorar quatro ou cinco anos para começar a ingressar no mundo do trabalho e ajudar sua família, então que esse modelo que parecia ser ideal para a Educação Politécnica e depois para Educação Profissional não foi aceito. Então o que se pensou foi fazer ao mesmo tempo a Educação Politécnica ou Profissional, essa que dá base para todas as ciências de forma integrada a formação profissional,

então essa é a definição de EPT de Educação Profissional e Tecnológica, ao mesmo tempo uma formação integrada e integral do jovem com a base, com o embasamento para entender todas as ciências que embasam o processo produtivo e ao mesmo tempo ter uma formação profissional. E nem todos os servidores concebem a EPT dessa forma, não têm conhecimento do que é EPT, tem que gerir, conduzir cursos e trabalhar em setores sem saber exatamente o que é EPT, então o Mestrado, o ProfEPT, dá essa formação para esses servidores, habilitando-os a produzir o ensino, habilitando-os a desenvolver pesquisa e habilitando-os também a desenvolver extensão em EPT, sabendo o que é EPT, então o ProfEPT o objetivo principal dele é fortalecer a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e isso a gente está atingido com êxito. (Fala do coordenador do ProfEPT – IFSP durante a entrevista).

Analisando o que o coordenador do Programa menciona, é possível observar que a concepção de EPT que está no bojo do ProfEPT vai ao encontro do que defendem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), ou seja, uma educação que objetiva ser emancipadora. Tal parecer rompe com uma visão de EPT fragmentada ou dicotômica da formação do estudante, que por vezes se incute no interior de instituições de ensino tecnológico ou politécnico (FRIGOTTO, 2012).

A visão do coordenador do Programa e o que consta dos documentos norteadores do ProfEPT parecem coincidir, entretanto os discentes servidores participantes da pesquisa trazem em seus relatos que nem todos os professores que lecionam no Programa possuem essa mesma compreensão. Portanto, o entendimento da EPT enquanto uma modalidade de ensino que almeja transformações sociais, bem como se efetiva como meio para a formação integral de seus alunos, resultará na formação de uma classe trabalhadora que tenha condições de buscar sua emancipação, como propõem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012).

Os participantes reforçam em suas falas que os professores que não possuem esse entendimento são minoria, mas apontam esse aspecto como algo negativo no Programa. Considerando aspectos que poderiam ser aprimorados no contexto do ProfEPT, um participante entrevistado indica que falta para parte do corpo docente do Programa alinhamento teórico; em suas palavras: “Acredito que alguns docentes do Programa precisam se familiarizar e se apropriar mais sobre as bases conceituais da EPT e do referencial teórico crítico que fundamentam o Programa”. Outras falas são ainda mais assertivas nessa mesma direção:

Em questão de melhoria, eu acho que é um pouco complicado, mas o que mais pega na minha opinião, e não sei se é pelo fato de ter sido a primeira turma também, mas é parte dos professores não ter domínio do referencial teórico da Educação Profissional Tecnológica, ali dos

professores que me deram aulas eram quatro que realmente dominavam essa parte, e isso é complicado na minha visão. O meu orientador tinha o domínio dessa parte, mas aí eu não sei como foi para os outros ter feito a pesquisa talvez meio ali no escuro. (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

A queixa maior é a falta de conhecimento da base teórica do curso, da proposta do curso, ou a falta de interesse em estudar a base teórica que é marxista né, que é contra o dualismo educacional, e a gente tem um problema seríssimo de professores que não são formados na área de humanas, a maioria engenheiros ou então físicos e químicos e a gente sente extrema dificuldade em receber uma orientação digna, alguns alunos têm extrema dificuldade, acabam correndo atrás sabe, pedindo ajuda mesmo para colegas, e essa é uma insatisfação da maioria do grupo, porque é muito chato você assistir a uma aula de alguém que não domina aquele conteúdo, que eu particularmente acho que é o mínimo, e além disso, de alguém que não é favorável a própria proposta do curso, professores favoráveis a meritocracia, vai na verdade contra a proposta do curso, que pensa na escola enquanto espaço democrático, que possua uma gestão democrática, pensando na verdade em uma formação omnilateral, e a gente percebe que parte desses professores fogem muito desse perfil que seria o adequado, o que enfim pode na verdade atrapalhar a formação do aluno e inclusive a formação da identidade do próprio curso né. (Fala de um dos participantes na primeira entrevista).

Outro participante faz as seguintes ponderações, criticando o desligamento de docentes do programa que, a seu ver, empobrece a formação.

Temos professores que não possuem perfil, quiseram entrar para o Programa para darem aula no mestrado, muitos é a primeira vez que estão orientando mestrados, eu não sei como é a questão financeira, de horas né, não sei como funciona essa parte, inclusive temos dois docentes que são os melhores professores, que são de humanas e estão se desligando agora nesse próximo ano do Programa. E eu olho para isso e vejo com um olhar meio assim, ao mesmo tempo que o Programa parece ser muito rico, muito interessante, nós temos alguns problemas estruturais, inclusive de perfil de corpo docente. (Fala de um dos participantes na primeira entrevista).

Outro participante, ao apresentar suas reflexões sobre possíveis melhorias para o ProfEPT, aponta:

Acredito que se ter realmente um alinhamento conceitual, de qual é o foco do programa, do produto a ser feito, eu não cheguei a fazer, mas eu tive alguns colegas que relataram que chegaram a entrar em contato com alguns alunos de outros câmpus, porque o mestrado é em rede né, então tem no Brasil inteiro, e que basicamente em cada câmpus, ou em cada região, se tem um entendimento diferente dessas coisas. Então esse alinhamento falta, mesmo tendo a cada semestre, ou ano, não me recordo agora, seminários de alinhamento conceitual, mesmo assim isso é algo que precisa ser mais definido e aprimorado, ainda há esse problema, essa dificuldade. Mas acredito que seria nesse sentido

mesmo, os pontos positivos e negativos. (Fala de um dos participantes na primeira entrevista).

Analisando as considerações dos participantes sobre uma maior apropriação e domínio das bases teóricas da EPT por parte de alguns docentes vinculados ao Programa no IFSP, concordamos com o coordenador do ProfEPT – IFSP, quando diz que, por ser um Programa novo, em especial a primeira turma vivenciou situações que já se buscou aprimorar, e a formação continuada dos docentes vinculados ao mestrado faz-se necessária visando a melhoria constante do curso.

No entanto, não podemos desconsiderar, no contexto desta investigação, que o fato de parte do corpo docente do ProfEPT – IFSP ter uma compreensão de EPT incongruente com a linha teórica do próprio Programa pode ter impactos negativos no processo formativo desses servidores alunos.

Nesse contexto, nossas análises nos levam a considerar que o próprio fato de os participantes conseguirem identificar que parte de seus professores compreende a EPT de forma contrária às bases teóricas do ProfEPT é uma evidência de que o mestrado os levou a construir solidamente essa aprendizagem, pois são capazes de apontar que parte de seus professores possui visões contrárias a elas. Assim, reputamos esse elemento como mais um indício de que o ProfEPT cumpre com seu objetivo de consolidação da Rede Federal de Ensino a partir de um entendimento da Educação Profissional por meio da Politécnica, e essa concebida a partir de suas raízes marxistas.

Apesar disso, entendemos que pensar a formação dos professores é necessário. Nesse sentido, é importante considerar que existem ações que possuem tal propósito. Sendo um Programa de Pós-Graduação em Rede, o ProfEPT promove periodicamente o Seminário Nacional de Alinhamento Conceitual, ação pensada para a formação dos professores vinculados ao Programa.

No tocante à dinâmica do Seminário de Alinhamento Conceitual, o coordenador do ProfEPT – IFSP esclarece em sua entrevista:

Nos primeiros anos o Seminário Nacional de Alinhamento Conceitual foi semestral, em 2019 foi anual e presencial, mas cada momento é um momento. O Seminário Nacional de Alinhamento Conceitual é um momento de formação docente, então nos primeiros seminários havia disponibilidade financeira oriunda da Setec para que todos os docentes participassem, e isso foi assim até o 4.º Seminário Nacional de Alinhamento Conceitual. A partir do 5.º Seminário, devido ao contingenciamento de recursos na educação, não houve recurso para todos. No IFSP participamos presencialmente em quatro docentes do Seminário, mas também não há muita dificuldade, ou problemas em relação a isso, pois todas as palestras elas são transmitidas em tempo

real e ficam disponíveis no YouTube para que os docentes possam assistir. Inclusive nós já assistimos algumas e promovemos o debate aqui entre os docentes do câmpus, sobre os assuntos abordados nas palestras. Então, assim, o fato de não estar presente talvez diminua um pouco a importância ou eficiência do resultado da atividade do Seminário para o docente, mas não em todo o processo formativo dos docentes. (Fala do coordenador do ProfEPT – IFSP durante a entrevista).

Diante do exposto, de acordo com o coordenador, existe uma preocupação do Programa em capacitar os professores vinculados, promovendo com regularidade eventos de caráter acadêmico científico, com o intento da formação docente. Nessa direção, considerando o contínuo processo de formação profissional dos docentes do Programa, o coordenador do ProfEPT – IFSP diz em sua entrevista:

O ProfEPT, por ser algo novo, um modelo de mestrado novo, as primeiras turmas elas sofreram com essa questão de ajustes, de acertos de percurso. E os docentes do Programa conceberam de imediato, estudaram e aprenderam o que era produtos educacionais. Como dizia o Paulo Freire, a gente aprende continuamente, hoje eles já são muito melhores para orientarem em qualquer sentido, se não fosse, não faria nem sentido considerados como orientadores se não houvesse evolução nesse tempo. Então eu acredito que, hoje, a orientação e as aulas são melhores do que as boas aulas e orientações que já houve na primeira turma. (Fala do coordenador do ProfEPT – IFSP durante a entrevista).

4.4 As pesquisas e os produtos educacionais desenvolvidos pelos participantes no contexto do ProfEPT

Adentrando nas *pesquisas desenvolvidas pelos participantes*, procuramos saber em qual das linhas de pesquisa do ProfEPT seus projetos estavam inseridos. Cabe lembrar que o ProfEPT tem duas frentes de pesquisas: “Práticas Educacionais em Educação Profissional e Tecnológica” e “Gestão e Organização do Espaço Pedagógico em Educação Profissional e Tecnológica”.

O projeto de pesquisa da maioria dos participantes, 80% deles, está vinculado à linha de pesquisa “Práticas Educacionais em Educação Profissional e Tecnológica”, e os outros 20% possuem projetos relacionados à linha de pesquisa “Gestão e Organização do Espaço Pedagógico em Educação Profissional e Tecnológica”. A importância dessa informação está na relação que ela estabelece com a carreira do servidor e com os objetivos que este define como possíveis contribuições do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Portanto, é interessante observar que 80% dos participantes atuam em carreiras técnico-administrativas, e 20% deles são docentes. Apesar disso, a maioria se dedicou a desenvolver projetos de pesquisas e teve como resultado de seus trabalhos produtos educacionais na área de “Práticas Educacionais em Educação Profissional e Tecnológica”.

Com o intento de compreender melhor esse aspecto, nas entrevistas pedimos que os participantes falassem sobre seus projetos de pesquisa. Apesar de que nem todos os servidores que responderam ao questionário participaram das entrevistas, dos cinco entrevistados quatro estavam vinculados à linha de pesquisa “Práticas Educacionais em Educação Profissional e Tecnológica”, e apenas um à “Gestão e Organização do Espaço Pedagógico em Educação Profissional e Tecnológica”.

Os dados das entrevistas evidenciam que mesmo quando os projetos de investigação e, conseqüentemente, os *produtos educacionais* deles oriundos, não têm relação direta com a atuação profissional do servidor discente, têm com sua formação inicial.

Ao falar sobre essa questão na primeira entrevista um dos participantes diz:

No começo, por conta do meu cargo, minha ideia era pesquisar alguma coisa relacionada a currículo, mas nesse tempo que estou fazendo as disciplinas repensei isso, e por conta da minha graduação resolvi pesquisar sobre práticas educativas e propostas metodológicas, a ideia é desenvolver um produto educacional que será um material didático pensando na integração curricular entre geografia e o ensino profissional no curso técnico integrado em Edificações, por que isso? Por que esse curso? A resposta é porque nesse curso o componente curricular de geografia tem uma importância de destaque. (Fala de um dos participantes na primeira entrevista).

Outro entrevistado, ao referir sobre o tema de sua pesquisa e a relação com sua atuação enquanto servidor, pontua:

No começo eu estava em um impasse, não sabia o que eu ia fazer, sabe aquela coisa?! Como eu trabalho na secretaria, pensei em fazer um manual de acesso para os alunos, em criar um RPG no RPG Maker,³² fazer alguma coisa assim. Aí depois com o curso, e com a minha faculdade, eu fui vendo que às vezes a coisa está óbvia na sua cara o tempo todo e você não olha. Isso foi tipo a época das discussões sobre ideologia de gênero, Escola sem Partido, que teve um monte de ações do MBL e todo aquele contexto, e aí você está lá, estudando sobre a formação omnilateral, a formação para o mundo do trabalho e não só

³² Segundo informações do *site* para *download* do Programa, “O RPG Maker é uma ferramenta de criação de videogames especializada em jogos de interpretação de papéis que nos irá permitir criar mundos de fantasia desde a raiz [...]”. Disponível em: <https://rpg-maker.br.uptodown.com/windows>. Acesso em: 7 jan. 2020.

para o trabalho e tudo isso, e lá fora as coisas estão pegando fogo e você fala, nossa “você tem a faca e o queijo na mão” para abordar isso em sala de aula! Então eu fui para parte de gênero e sexualidade e fiz uma sequência didática no Ensino Médio com os alunos. (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

Essas falas evidenciam que, apesar de desenvolverem pesquisas e produtos educacionais que não têm relação direta com sua atuação profissional enquanto servidor do IFSP, esses mestrados estão se dedicando a pesquisas que possuem relação com sua formação inicial ou com a Área de Ensino em geral.

Além disso, cabe ressaltar que as análises dessas falas mostram que a opção por uma das linhas de pesquisa acontece após o início do processo formativo, ou seja, depois do contato com o referencial teórico do Programa. Isso nos faz pensar que essa opção pode ser fruto do processo reflexivo que o ProfEPT fomenta em seus discentes, levando-os a alargar sua visão sobre a Instituição e até mesmo sua compreensão sobre seu papel como servidor do IFSP.

Apesar disso, não podemos deixar de ponderar que, segundo o que apresenta a Capes, o mestrado profissional, como modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, precisa atender a demandas do mercado de trabalho, não se pode deixar de ponderar que isso, em certa medida, é dissonante com o referencial teórico sobre o qual se assenta o ProfEPT. Para isso, os resultados das pesquisas apresentadas ao final dos cursos de mestrado profissional devem estar relacionados a situações reais da área de atuação do profissional-aluno.

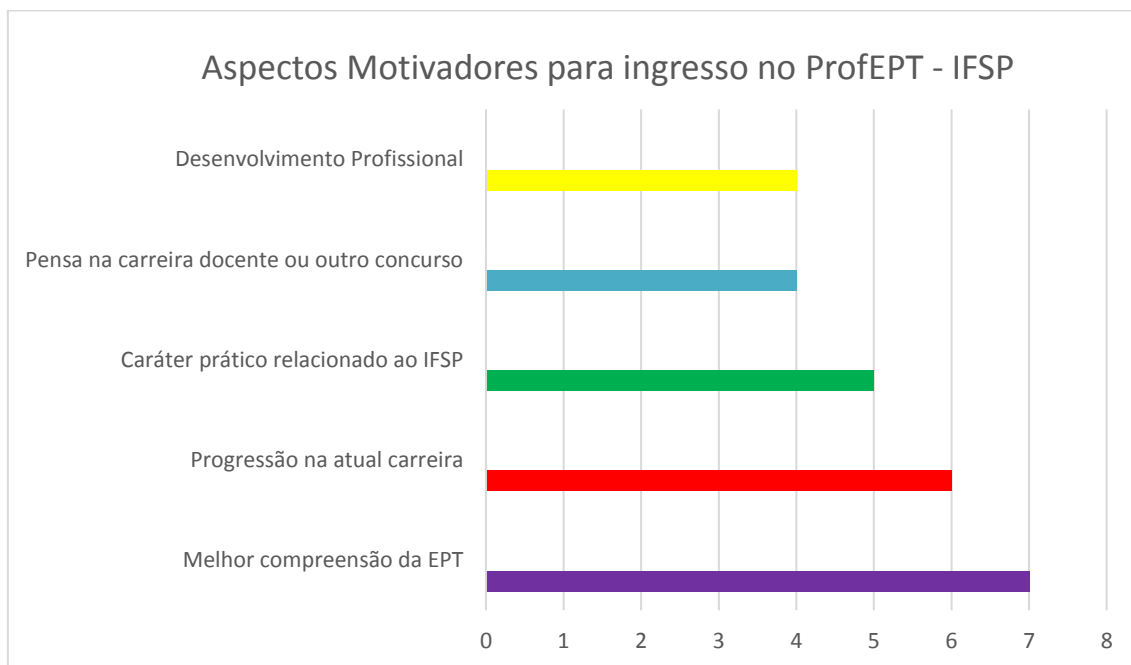
4.5 Os motivos que levaram os participantes a buscar o ProfEPT

Para entender melhor tais aspectos, consideramos válido compreender os *motivos que levaram os participantes a buscar o ProfEPT*. Sendo também servidora e conhecendo a carreira profissional tanto dos servidores técnicos administrativos quanto dos docentes, sabíamos dos aspectos relacionados à progressão profissional, bem como o reconhecimento financeiro conferido pela titulação. No entanto, apesar disso, sustentamos a hipótese de que outros motivos estimularam os participantes a ingressar no ProfEPT – IFSP.

Para melhor visualização das informações sobre o que incentivou os servidores ingressantes na primeira turma do ProfEPT – IFSP a optar pelo curso, elaboramos um gráfico com a síntese da categorização das respostas dadas. Cabe pontuar que, como a maioria dos participantes indicou mais de um fator motivador, o percentual relativo desse

gráfico é diferente dos anteriores, inclusive, sendo maior que o número total de respondentes do questionário.

Gráfico 5: Aspectos motivadores para ingresso no ProfEPT – IFSP



Fonte: A autora.

As análises das respostas sobre os motivos que incentivaram os servidores a cursar o mestrado profissional evidenciam que o aspecto preponderante nas respostas dos participantes relaciona-se com a melhor compreensão da EPT; 70% dos sujeitos indicaram em suas respostas fatores que se enquadram nessa categoria. Não podemos desconsiderar que os questionários foram respondidos quando os discentes já haviam cursado mais de um semestre do curso. Por essa razão, acreditamos que ter aprofundado nas compreensões sobre o que é a EPT, seus objetivos e finalidade, por meio das disciplinas já cursadas, possa ter influenciado essa resposta.

A progressão na atual carreira profissional no IFSP, ou o reconhecimento financeiro que o título de mestre agrega, aparece na resposta de 60% dos participantes. Ressaltamos que, apesar de este ser um aspecto que está presente nas respostas de mais da metade dos participantes, não tivemos nenhuma resposta que tenha indicado apenas esse aspecto como motivador para o ingresso no curso.

Outro ponto que surge nas respostas sobre o que motivou os participantes a ingressar no mestrado profissional foi seu aspecto prático e sua relação direta com a Instituição em que atua. Sobre isso, é importante esclarecer que características se relacionam com as especificidades de um curso de pós-graduação *stricto sensu* na

modalidade profissional, e 50% dos servidores participantes indicaram isso em suas respostas. Nesse sentido, entendemos que o fato de esse aspecto ser contemplado nas respostas dos sujeitos pode ser indício de que possuem a compreensão da distinção entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional, ressaltando que a escolha pelo mestrado profissional tem relação com suas especificidades.

A compreensão dessa distinção também pode ser observada na fala de um dos participantes, que na primeira entrevista diz:

O mestrado tem sido excelente para minha formação e também para minha atuação profissional no IF, e para mim isso acontece principalmente por ser um curso que é voltado para a Educação Profissional, por ser um curso que a formação é voltada para a realidade, me entende? Para as práticas educativas dos Institutos Federais, e isso o ajuda muito na minha opinião. (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

Na mesma direção, outro participante nos relata:

Por ser pensado para a Rede Federal este mestrado tem me ajudado a pensar o desenvolvimento integral do aluno que é discente na educação profissional e tecnológica, e isso não é pensado pela maioria do corpo docente, que se pauta em uma educação propedêutica. O que eu inclusive relaciono com a grande evasão que alguns cursos têm. Uma conexão entre conhecimentos básicos e conhecimentos técnicos precisa acontecer, ela é necessária para avançarmos nessas questões. E nisso eu vejo uma grande contribuição desse Programa de Mestrado Profissional, do ProfEPT. Eu vejo até além sabe, vejo que os produtos educacionais que vão ser frutos desse Programa, que são elaborados no ProfEPT a partir dessa visão ampla de Educação Profissional e Tecnológica, se bem aproveitado pelos gestores, pode ser o *start* para essa discussão e para a própria mudança institucional. (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

A mudança de carreira profissional também desponta como motivador do interesse de ingressar no ProfEPT, estando presente em 40% das respostas dos sujeitos. Alguns são específicos ao afirmarem que pretendem ingressar na carreira docente na própria instituição. Outros indicam que a titulação de mestre é reconhecida para o ingresso em outras carreiras profissionais.

Nesse sentido, complementando as respostas dadas nos questionários, um dos entrevistados coloca:

Antes de ingressar no Instituto eu já era professora de Educação Básica, então trabalhei por dez anos no estado e também trabalhei como professora na rede municipal de ensino, e a minha intenção é fazer o mestrado para lecionar, para me tornar professora no IFSP. Então para mim particularmente essa é uma formação muito importante porque, além de agregar conhecimento sobre a própria história da Educação Profissional e Tecnológica, com a qual eu tenho tido contato somente

agora, vai me ajudar em concursos futuros. (Fala de um dos participantes na primeira entrevista).

Outro entrevistado diz:

Eu já tinha sim um interesse pela docência, minha graduação é licenciatura em filosofia, mas aí eu acabei nunca atuando mesmo em sala de aula, então o mestrado despertou o interesse de voltar para docência, pois do jeito que eu estava eu seria docente na rede municipal ou estadual né, e não seria muito interessante, agora concluindo talvez eu consiga alguma parte universitária, privada, mas isso já abre possibilidades para um perfil de docência que me agrada mais. (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

Vislumbrar possibilidades de *desenvolvimento profissional* também é um dado apontado como motivador para o ingresso no mestrado profissional, sendo indicado em 40% das respostas.

Relacionando esse dado com os objetivos desta investigação, é válido observar que parte dos servidores que ingressaram na primeira turma do ProfEPT – IFSP procurou o curso por compreendê-lo como possibilidade de desenvolvimento profissional. Esse aspecto também pode ser observado em trechos de algumas entrevistas:

[...] como Técnico em Assuntos Educacionais, esse curso é como eu te falei desde o início, ele vem para dar autoridade, e isso com todo o respeito, para mostrar para os professores o seguinte... dizer olha se a sua pedagogia estiver te fazendo bem em primeiro lugar, e estiver refletindo na sua turma de modo positivo, continue. Mas se não estiver, você tem outros caminhos para seguir. Eu vou poder falar, você precisa verificar se o seu aluno sabe, porque eu fui para sala de aula, eu já fui fazer isso, e verifiquei que tinha muito aluno que não sabia, não sabia fazer as conexões, e esse aluno foi aprendendo com as intervenções, e no decorrer do trabalho esse aluno demonstrou certa disponibilidade e certo conhecimento. Eu acho que essa conquista que vem com mestrado que é muito positiva. (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

A esse respeito outro participante entrevistado aponta:

Para mim, no IFSP, os professores que dão aula de metodologia sempre me chamam para falar sobre normas da ABNT, certo? Para os trabalhos, projetos. [...] E agora, depois do mestrado eu percebo que os professores estão me chamando um pouco mais, e isso para o meu trabalho contribui muito. Eu vejo que eu aprendi muito durante o curso, então eu consigo inclusive orientar melhor agora. [...] então vejo que assim, agora, para além do trabalho que é mais técnico eu consigo trabalhar mais junto com os professores, eles me convidam, e eu vejo que eu tenho mais segurança agora. E como você sabe, os títulos pesam no contexto institucional, então quando me apresentam para os alunos, além do meu cargo que dizem que eu sou mestre na área de Ensino, isso eu acho que agrega bastante, é um reconhecimento. E agora eu penso também em até fazer doutorado. (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

entrevista, com algumas modificações terminológicas com o intuito de minimizar as possibilidades de identificação do participante.)

Esse aspecto também se evidencia na fala de outro participante:

Quando a gente estava terminando de fazer as disciplinas presenciais, eu viajava para Sertãozinho com um pessoal de Araraquara [...], eu lembro que conversando com eles assim, eu ia fazer parte dos professores que iam dá aula na pós-graduação no câmpus que eu trabalho, e eu falei, cara a gente está terminando a parte das disciplinas presenciais e só de pensar que eu vou dar aula na especialização eu não me sinto preparado, a gente está começando a pesquisa e eu não sei, não me sinto preparado. Mas aí ao longo da pesquisa propriamente dita eu acho que foi se desenvolvendo esse processo formativo, se desenvolvendo essa questão, de modo que atualmente eu estou dando aula na especialização e desde o primeiro contato com a turma, eu percebi que sim houve realmente essa formação. Eu conseguia conversar, dialogar, debater e eu sei que faço isso a partir dessa formação que eu tive com o ProfEPT. Então foi uma insegurança inicial que eu tive em ser professor de disciplinas em um curso de especialização, mas que quando a minha pesquisa no mestrado se iniciou de fato e que começou todo esse processo eu acho que é aí que a gente tem a verificação de que as bases foram construídas. E para mim, na minha experiência elas foram bem construídas, e isso é muito legal de sentir. (Foram feitas Fala de um dos participantes na segunda entrevista, com algumas modificações terminológicas com o intuito de minimizar as possibilidades de identificação do participante.)

Também o coordenador do Programa apresenta elementos que evidenciam aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional dos servidores que foram discentes na primeira turma do ProfEPT – IFSP. Ele diz:

Eu tenho conversado com alguns diretores, e tenho observado o retorno desses servidores mestrados pelo Programa, e me contam que são outras pessoas. Eu tenho alunos que são servidores aqui no câmpus, que são meus colegas de trabalho, que me contam da realização da reinterpretação do que é o Instituto Federal a partir do mestrado. Então, assim, a realização e as aprendizagens, eu estou medindo por essas conversas com outros profissionais, com outras pessoas, eu não consigo fazer isso sem ter uma informação concreta.

É válido resgatarmos aqui a compreensão do conceito de desenvolvimento profissional, que de acordo com Oliveira e Gama (2014, p. 207) “[...]pode ser compreendido como um processo pessoal, interativo, dinâmico, contínuo, evolutivo e sem fim, que envolve aspectos conceituais e comportamentais”. Além disso, cabe retomar o que as mesmas autoras complementam com relação às aprendizagens que promovem o desenvolvimento profissional. Afirmam que, além de acontecerem ao longo de toda a vida, advêm de diferentes naturezas, tais como pessoal, profissional, institucional, social.

As análises dos relatos dos participantes, bem como do coordenador, evidenciam impactos, no tocante aos aspectos apresentados pelas autoras, nos servidores que foram discentes na primeira turma do ProfEPT – IFSP. Como já ponderado, entendemos que as dinâmicas das aulas, tanto presenciais quanto a distância, tiveram potencial de estimular o processo de desenvolvimento profissional desses sujeitos, visto que possibilitaram e promoveram a reflexão e a construção de conhecimentos sobre a instituição na qual atuam, seu histórico, suas bases, sua função social etc. Também estimularam o entendimento e o alargamento da compreensão do papel que cada participante ocupa no contexto institucional, fazendo com que se sintam pertencentes a essa Instituição.

Nesse sentido, cabe recuperarmos também as contribuições de Cunha (2014) e de Magalhães (2016), quando destacam a importância do processo reflexivo para a efetivação do desenvolvimento profissional. As autoras ressaltam a necessidade de pensar criticamente sobre as vivências para que sejam gatilhos do processo de reflexão que culminará na possibilidade de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, trazemos novamente algumas falas dos participantes que apresentam elementos que vão ao encontro do que as autoras defendem:

[...] A turma é muito unida, apesar de não nos conhecermos antes do ingresso no mestrado, tivemos muita afinidade, e acredito que esse aspecto humano sem dúvidas se refletirá nos trabalhos, produtos educacionais, que estamos desenvolvendo, visto que as experiências pessoais têm influência direta na formação profissional e acadêmica dessas pessoas. Costumo pensar que minha experiência no ProfEPT foi saudável. Isso é algo que valorizo muito no programa e que senti desde o ingresso ao curso, desde a aula inaugural, em que o coordenador do Mestrado mencionou exatamente a preocupação com questão da saúde mental discente [...]. E isso só se fortaleceu durante o Mestrado. Havia uma ótima relação professor-aluno, aluno-aluno. As aulas sempre tinham um clima gostoso, de companheirismo, respeito e solidariedade. (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

Em consonância com o proposto por Day (1999; 2001), Cunha (2014), Oliveira e Gama (2014) e Magalhães (2016), a fala desse participante considera a importância que as experiências pessoais têm no processo formativo dos indivíduos e do grupo. Nesse sentido, compreendemos que esse participante entende que as vivências profissionais, quando compartilhadas no contexto de um processo formativo, podem estimular o *processo reflexivo*, auxiliando não só quem experienciou a situação compartilhada, mas todos os que a escutam, a compreendê-la e pensar criticamente sobre ela. Portanto, essas experiências se tornam propulsoras do processo reflexivo desses sujeitos, podendo, assim, contribuir com seu processo formativo e desenvolvimento profissional.

A fala desse participante também demonstra uma relação muito positiva entre os diferentes sujeitos do grupo formativo, outro aspecto importante para favorecer o processo reflexivo de modo coletivo. Nesse sentido, concordamos com Oliveira e Gama (2014), que apontam que as relações de confiança mútua beneficiam o processo formativo, pois a confiança entre os participantes proporciona maior segurança no indivíduo para expor suas ideias e partilhar suas vivências, o que é essencial para estimular o processo reflexivo e vital para que a reflexão tenha impactos formativos nos sujeitos e em seus processos de desenvolvimento profissional.

Destarte, retomamos a fala de outro participante que carrega elementos que ilustram que esse processo de diálogo reflexivo contínuo se fazia presente no contexto de formação da primeira turma do ProfEPT – IFSP:

[...] no mestrado a gente está tendo a oportunidade de discutir sobre isso e aprender a partir do olhar e da experiência de outras pessoas, de outros colegas, e melhor, por meio da discussão com professores que têm clareza sobre essa Instituição, e seu papel social. (Fala de um dos participantes na primeira entrevista).

A análise desse relato permite compreender que esse participante enxerga a importância de outros para o processo reflexivo individual. Além disso, sua fala apresenta elementos que ressaltam não só a importância de pensar sobre as experiências da realidade profissional, mas fazer isso à luz de um referencial teórico e com suporte de professores que possuem um nível maior de conhecimento sobre a temática em questão.

Assim, entendemos que a experiência formativa vivida pelos alunos servidores da primeira turma do ProfEPT – IFSP teve, na perspectiva dos participantes, potencial de proporcionar reflexões significativas no que tange à realidade profissional em que atuam. Logo, compreendemos, a partir da análise das falas dos participantes, que essas reflexões tiveram potencial de fomentar aprendizagens pessoais que culminam no desenvolvimento profissional, visto que possibilitam o alargamento do entendimento do contexto institucional, agregando novos conhecimentos e possibilidades de mudança no que se refere à atuação profissional desses servidores discentes.

4.6 A experiência de cursar as disciplinas EaD

Sabendo, por meio das análises dos documentos referentes ao Programa, que o ProfEPT é um Programa que apresenta uma organização diferente no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, por possuir parte de suas disciplinas na modalidade a distância,

procuramos verificar com os participantes como foi a *experiência de cursar as disciplinas EaD*.

Traremos inicialmente a fala do coordenador do Programa sobre as disciplinas na modalidade a distância, visto que auxilia na compreensão como essas disciplinas são pensadas e organizadas para favorecer o processo formativo dos discentes. Durante a entrevista, ao considerar as contribuições das disciplinas oferecidas via EaD, o coordenador do ProfEPT – IFSP afirma:

As disciplinas em EaD são de extrema importância para o Programa. São de extrema importância para os alunos, uma vez que elas devem ser escolhidas, são três de catorze, elas devem ser escolhidas para atender as especificidades do projeto que o aluno está desenvolvendo, então o nosso Programa ele é muito diferente dos outros, porque ao deixar disponível catorze disciplinas eletivas, o aluno consegue buscar conhecimento, ou pelo menos informação, e ter referência bibliográfica e referencial teórico que ele pode aprofundar e estudar para desenvolver sua pesquisa, favorece que para ele desenvolva o projeto dele com mais amparo, isso é muito bacana. Se você por exemplo vai fazer um projeto, por exemplo, voltado para o curso de jovens e adultos, tem uma disciplina de educação de jovens e adultos. Se você está em uma região que tem educação do campo, tem uma disciplina de educação do campo. Então é um conjunto de disciplina de extrema importância, que tem como objetivo de colaborar especificamente com o desenvolvimento do projeto de cada um dos alunos mestrands. (Fala do coordenador do ProfEPT – IFSP durante a entrevista).

Ainda no tocante à organização das disciplinas em EaD no contexto das instituições que compõem o ProfEPT enquanto Programa, o professor coordenador esclarece: “Toda instituição associada, que é o nome dado ao câmpus que tem sede do ProfEPT, deve ofertar ao menos três disciplinas eletivas” (Fala do coordenador do ProfEPT – IFSP durante a entrevista). Essas colocações mostram que as disciplinas oferecidas na modalidade a distância são as eletivas, e o principal papel que devem cumprir é o de auxiliar os discentes com relação ao referencial teórico específico do contexto da pesquisa que vai desenvolver.

Os dados construídos com os discentes participantes evidenciam que as disciplinas ofertadas pelo ProfEPT na modalidade EaD cumprem seu papel, ou seja, contribuem com o processo formativo dos discentes, de modo especial, fornecendo subsídios teóricos relacionados aos contextos particulares das investigações que cada um deles desenvolve. Nesse sentido, os discentes servidores entrevistados afirmam:

Em relação às disciplinas a distância, as que eu escolhi fazer tinham uma relação direta com o meu trabalho, então elas me ajudaram muito, os professores tinham muito domínio do conteúdo abordado e as leituras e essas aulas foram muito importantes. Têm as questões

próprias da EaD né, dos recursos e tal, isso foi uma coisa que no começo pegou um pouco, a questão da gestão dos recursos e da própria gestão do ambiente virtual, mas acredito que isso pode ter acontecido por ter sido a primeira turma. Mas, no meu caso, para a minha pesquisa as disciplinas de EaD foram fundamentais para o embasamento teórico do meu trabalho, me ajudaram muito, muito mesmo! Têm sim esses aspectos práticos a serem melhorados, mas para mim foi muito positivo, o aprendizado foi muito legal, muito proveitoso mesmo! (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

Sobre as contribuições das disciplinas cursadas a distância, outro participante aponta:

As disciplinas a distância foram muito boas, qualidade dos conteúdos, boa didática dos docentes e diversas formas de avaliação. A plataforma Moodle, que foi utilizada para as atividades a distância, foi ótima, bem organizada e de fácil compreensão. Tivemos uma boa fundamentação teórica acerca das bases conceituais da Educação, Profissional e Tecnológica (EPT), conteúdos e reflexões críticas, que fomentam o processo de escrita e análise da dissertação. (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

Outro participante, ao expressar suas considerações sobre esse aspecto, relata:

Olha eu vou te falar uma coisa Fernanda, é o seguinte, entre as disciplinas a distância e as presenciais, o que eu vou falar agora é uma opinião minha, eu ainda prefiro as presenciais, isso por acreditar que nada substitui as relações interpessoais de uma sala de aula. Mas agora eu vou te falar assim, em termos de ganhos teóricos, de organização, de metodologias, no caso das disciplinas que eu cursei, as a distância ainda superaram as presenciais. [...] quando eu penso nas disciplinas que realmente contribuíram para o meu projeto de pesquisa, aí foram mesmo as disciplinas a distância, as presenciais deram as bases da EPT, mas para pesquisa mesmo, aí são as a distância. E posso te dizer que eu não tive dificuldade nenhuma, eu aproveitei todas as leituras que foram colocadas dentro do ambiente virtual da EaD. (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

Também pensando sobre as contribuições das disciplinas a distância, outro participante considera:

Em relação às aulas a distância foram bem enriquecedoras, embora eu pessoalmente não goste muito desse modelo de educação, mas as escolas que foram selecionadas para ministrar as aulas, pelo menos as que eu cursei, principalmente a de Manaus me surpreendeu muito, eles já têm uma história em EaD né?! [...] então assim foi belamente muito enriquecedor para o meu trabalho, e de verdade me surpreendeu. Eu também tive a oportunidade de interagir com outros alunos de outros lugares, Goiás por exemplo, e para mim foi bem enriquecedor. Tivemos muitas leituras também de autores e materiais que atendiam as minhas necessidades enquanto mestranda. (Fala de um dos participantes na segunda entrevista, com algumas modificações terminológicas com o intuito de minimizar as possibilidades de identificação do participante.)

As análises dessas falas evidenciam que os discentes possuem uma visão positiva das disciplinas que o ProfEPT oferta na modalidade a distância, indicando que estas cumprem com seu principal objetivo, que é fornecer subsídios teóricos sobre as especificidades dos projetos de pesquisa desenvolvidos por cada participante.

No entanto, existem aspectos que os sujeitos acreditam que possam ser repensados e melhorados no tocante a essas disciplinas, e, nesse sentido, um dos participantes entrevistados pondera:

Existiam bastantes disciplinas eletivas, cada aluno teve liberdade para escolher o que tinha mais afinidade com a sua pesquisa, a plataforma utilizada é o Moodle, então eu já conhecia e não tive nenhum tipo de problemas em relação ao acesso e a utilização não. As dificuldades foram mais relacionadas ao *feedback* dos professores e possibilidade de discussão e debate. Eu fiz três disciplinas na modalidade EaD, em uma delas isso foi ótimo, o professor semanalmente fazia um vídeo ao vivo para dar *feedbacks* pessoalmente para os alunos, o que era bem legal na minha opinião. Uma outra disciplina dava os *feedbacks* por escrito, então até existia, mas já era mais distante. E uma terceira disciplina nem *feedback* por meio da plataforma escrito teve, então a gente fazia as atividades, mas não sabia como tinha ido, se estava correto, ou se não estava, só no final apareceu uma nota, mas só isso, nada de devolutiva ou *feedback*. Enquanto nas disciplinas presenciais, por mais que às vezes o professor não tenha uma didática muito legal, ou não se passa algum material, um texto, ainda tem esse contato pessoal, espera no final da aula, conversa, então isso consegue ser remediado dessa forma. (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

Nessa mesma direção, outro participante também aponta a fragilidade com relação ao *feedback* de algumas disciplinas que cursou na modalidade a distância, e sobre isso menciona:

Acredito que faltou um pouco de *feedback*, principalmente ao final sabe, depois das avaliações, nós tínhamos os resultados, as notas, mas não tínhamos muito um *feedback*. Quando a gente tem aula presencial tem algumas considerações dos professores quando corrigem o trabalho, e isso eu senti falta, posso dizer que as correções ficaram bem objetivas. (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

Consideramos, como proposto por Hattge, Ribas e Paulo (2014) e Santos e Bardy (2019), o *feedback* como elemento essencial no contexto do processo de ensino aprendizagem a distância, por ser uma devolutiva qualificada sobre uma atividade realizada. Além disso, é por meio desse parecer que o estudante consegue mensurar seu desempenho nas atividades propostas. Shute (2008, p. 154) considera ainda o *feedback* como “informações comunicadas ao estudante que se destinam a alterar o seu pensamento ou comportamento com o propósito de melhorar a sua aprendizagem”.

Isso posto, compreendemos, em consonância com os autores, que sem esse retorno é complicado para o aluno ter consciência do progresso de seu processo de ensino/aprendizagem.

Assim sendo, diante dos relatos apresentados, entendemos que, apesar de estarem cumprindo com seu papel de subsidiar os mestrados com relação aos aspectos teóricos específicos das pesquisas que desenvolvem, algumas disciplinas ofertadas via EaD precisam repensar a forma como realizam as devolutivas e *feedbacks* aos discentes, uma vez que, no contexto das especificidades do processo educativo da educação a distância, o *feedback* tem papel essencial para a consolidação da aprendizagem dos discentes.

4.7 Especificidades das pesquisas desenvolvidas pelos servidores participantes: a relação entre pesquisa e produto educacional

Adentrando nas *particularidades das pesquisas desenvolvidas pelos servidores participantes* das entrevistas, procuramos compreender como aconteceu o processo de elaboração das dissertações e dos produtos educacionais. Entendemos, a partir dos documentos que norteiam o ProfEPT, que o desenvolvimento do produto educacional e a defesa da dissertação oriunda do processo de elaboração e aplicação deste produto são requisitos obrigatórios para a conclusão do curso.

Nesse sentido, as contribuições dos participantes evidenciam certa dificuldade no início do processo, principalmente por integrarem a primeira turma não só do ProfEPT – IFSP, mas também da Rede ProfEPT, e não haver veteranos com quem pudessem trocar experiências foi uma dificuldade sentida. Além disso, os professores do curso ainda estavam consolidando suas compreensões sobre o produto educacional no contexto da Área de Ensino. Algumas falas durante as entrevistas nos auxiliam a visualizar melhor o que os participantes pensam sobre esses aspectos:

A gente teve um problema, talvez por ser a primeira turma do mestrado, então isso aí acaba gerando alguns problemas, dificuldades, não ter outros alunos que já passaram pelo que você está passando para trocar uma ideia, não parece, mas isso dificulta. Além disso, também por ser a primeira turma, eu acho, têm alguns professores não sabem direito como vai ser, e nós alunos também não sabemos. Por ser um mestrado profissional tinha essa questão do produto educacional, e sobre isso, no começo a nossa maior dúvida, da turma toda mesmo, era o que seria esse produto educacional. E conversando com os professores alguns falavam uma coisa, outros falavam outra, e ninguém nos dizia olha é basicamente isso. Tinha os professores que falavam que o nosso foco no mestrado era o produto educacional, e a pesquisa seria secundária, já outros falavam de jeito nenhum, o produto é secundário e a pesquisa que é fundamental. E acabou que isso se resolveu conforme o orientador

entendia, não se chegou a um consenso pelo que eu vi. (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

Em outro momento da entrevista, retomando essa questão de diferentes apontamentos relativamente à elaboração do produto educacional, e até sobre qual deveria ser o foco dos trabalhos que os discentes desenvolveriam, esse mesmo participante complementa:

No meu caso, essa questão de o foco ser a pesquisa ou o produto educacional, com a minha orientadora, foi uma questão que definimos rápido, mas é uma questão que envolve a discussão das próprias bases da Educação Profissional e Tecnológica, e aí o que a gente vê é que dependendo da formação do orientador ele acaba deixando os aspectos teóricos um pouco de lado e focando no produto educacional. Fez? Fez! Beleza, está pronto e acabou. Enquanto outros já não né, a minha orientadora mesmo por conta da formação dela, tinha bases sólidas em relação a essa discussão da compreensão da Educação Profissional e Tecnológica então ela puxava muito para isso, sempre dizendo que o foco era esse. Mas pelo que me foi relatado essas dificuldades de definição ainda persistem como um problema ali dentro do programa, mesmo na terceira turma, eu tenho colega de câmpus que está nessa turma e a gente acaba conversando. E pelo que ele me diz essa falta de definição mesmo do que é o Produto Educacional, e fazer a relação desse produto com as bases da Educação Profissional e Tecnológica, e até mesmo definir qual é o foco desse produto educacional dentro dessa relação com a Educação Profissional e Tecnológica, é algo que o Programa ainda precisa ter mais alinhado, mais bem definido, ainda causa confusão pros alunos, como causou na minha turma. (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

Outro participante, a respeito desse aspecto, aponta:

A parte do produto educacional mesmo, quando não é bem pensada, corre-se o risco de se fazer alguma coisa meramente utilitária, isso é uma coisa que se deve estar sempre atento, mas ali no meu caso achei que foi uma tentativa de fazer com base na práxis, por meio de uma intervenção pedagógica levar a reflexão crítica sobre uma temática, e essa união da teoria e da prática foi legal no meu desenvolvimento ali. Mas, se bobear, corre esse risco, de que, se o produto e a aplicação não forem bem pensados, pode-se fazer alguma coisa meramente utilitária. Na verdade, há quem defenda esse aspecto do mestrado profissional ser utilitarista né?! Então, no meu ponto de vista, é muito positivo o programa nascer com essa proposta de ser emancipador. Mas de agora para frente é um risco que se corre né, inclusive do produto, virar um produto no sentido capitalista da palavra. (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

Com o intuito de compreender como essa *relação entre pesquisa e produto educacional* é trabalhada no interior do ProfEPT, assim como de buscar informações para entender como os docentes do Programa abordam essas questões com os alunos, na entrevista com o coordenador do ProfEPT – IFSP dissemos que na percepção dos

discentes participantes da pesquisa existe pluralidade de compreensão acerca do que é considerado produto educacional pelos professores, o que no entendimento dos alunos é um aspecto a ser aprimorado no curso. Em sua resposta, o coordenador mencionou:

Não é que haja pluralidade de compreensão, existem vários tipos de produtos educacionais que a Área de Ensino define como produtos educacionais, há uma coletânea de tipos, mas a concepção do produto educacional é única, e aí os alunos escolhem o produto educacional dentro de suas motivações, seus interesses, suas facilidades etc., e isso é muito tranquilo. Pode ser que não exista orientador para determinado produto educacional, como não existe orientador para determinada formação inicial, como não existe orientador específico para alguma especificidade, mas todos somos pesquisadores em Educação Profissional e Tecnológica e orientamos pesquisas de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica na Área de Ensino que contempla um conjunto de Produtos Educacionais, então eu não entendo que haja pluralidade de concepções. (Fala do coordenador do ProfEPT – IFSP durante a entrevista).

Complementando essas colocações e objetivando responder o entendimento do Programa e dos docentes com relação ao foco do Programa ser o desenvolvimento da pesquisa ou o desenvolvimento de um produto educacional, o coordenador esclarece:

Dentro da Capes tem a Área de Ensino, a Área de Ensino entende produto educacional como um objeto de estudo, não é um apêndice de uma pesquisa, então o produto educacional ele surge de uma interpretação, de um resultado de uma pesquisa que evidencia um problema de pesquisa, seja ele um problema de pesquisa diretamente relacionado ao ensino, e aí ele estará na linha de Práticas Educativas. Seja ele um problema de pesquisa relacionado à organização dos espaços pedagógicos, e aí ele vai estar na linha de pesquisa de mesmo nome, então esse mestrado ele está na Capes vinculado à Área de Ensino [...]. O produto, quando ele é oriundo de uma necessidade real, seja ela da Rede Federal do Instituto, seja ela de um espaço formal ou não formal de educação que não seja do Instituto, mas que tenha relação com Educação Profissional e Tecnológica, o produto ele vai ser estudado como uma possibilidade de contribuição para a solução um problema que existe. (Fala do coordenador do ProfEPT – IFSP durante a entrevista).

Analisando o depoimento do coordenador do Programa, entendemos que para ele há clareza de como o produto educacional que será desenvolvido pelos discentes do Programa deve ser compreendido, isto é, como a interpretação dos resultados de uma pesquisa. A resposta de um dos participantes evidencia que em seu percurso isso foi considerado:

Em relação ao produto educacional, foram muitas ideias pensadas e repensadas, juntamente com meu orientador. Por muito tempo fiquei bem confusa sobre qual seria meu produto. Tive bastante dificuldade em defini-lo [...]. No meu caso, só depois da coleta e análise dos dados

é que o produto educacional foi realmente decidido e desenvolvido. (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

No entanto, relatos dos demais participantes evidenciam que isso não fica claro para todos os alunos, assim como apresentam indícios de que entre os professores que os orientam também existem ruídos de compreensão com relação a esse aspecto. Nesse sentido, nossas análises apontam que, na percepção da maioria dos participantes desta investigação, essa questão da compreensão do produto educacional e sua relação com a pesquisa precisam ser retomadas com os professores, objetivando um alinhamento conceitual no que tange a essas questões.

Um aspecto apontado pelo coordenador em sua entrevista, quando finalizou sua resposta à questão envolvendo os ruídos existentes na relação pesquisa e produto educacional no entendimento dos discentes, pode ser considerado uma tentativa de minimizar essa confusão apontada pelos discentes, ele ponderou:

Como tudo que é novo, houve alguns, vamos dizer assim, alguns equívocos com a primeira turma talvez, e correções de percurso a partir disso. A próxima turma vai poder cursar a disciplina de produção de produtos educacionais no segundo semestre, enquanto a primeira turma só pode cursar no terceiro. Então o ProfEPT, por ser um programa novo, um modelo de mestrado novo, as primeiras turmas elas sofreram com essa questão de ajustes, de acertos de percurso. (Fala do coordenador do ProfEPT – IFSP durante a entrevista).

Entendemos, a partir da análise dessa fala, que existe, por parte da coordenação do programa, o reconhecimento de que o percurso da primeira turma, no que tange à questão do desenvolvimento dos produtos educacionais, apresentou algumas dificuldades, o que se revela nos relatos dos discentes participantes. Diante disso, buscaram-se possibilidades de minimização dessas dificuldades, como a mudança do semestre de oferta de um componente curricular que aborda especificamente a elaboração dos produtos educacionais.

No entanto, não podemos deixar de considerar que as análises das falas dos alunos entrevistados evidenciam que, no contexto da primeira turma do ProfEPT – IFSP, parte dos discentes entende que há pluralidade de compreensão sobre o que seria o produto educacional no contexto do Curso, bem como havia professores com uma visão utilitarista com relação ao produto educacional.

Analisando esses dados e buscando relacioná-los com as aprendizagens dos participantes no contexto do ProfEPT, mais uma vez compreendemos ter indícios de que o Programa vem cumprindo com seu desígnio de fortalecimento da Rede Federal de

Educação, proporcionando a seus alunos uma sólida compreensão da EPT como uma educação de qualidade que vislumbra a emancipação de seus sujeitos. Dizemos isso por entendermos que os alunos servidores são capazes de tecer as críticas que nos apresentam, no contexto do próprio Programa, por terem consolidado aprendizagens relacionadas a esse aspecto.

Nesse sentido, cabe ainda retomarmos os apontamentos da Capes quanto à necessidade de os produtos educacionais apresentados ao final dos cursos de mestrado profissional possuírem relação com situações reais da área de atuação do profissional-aluno, visto que na gênese dos cursos de mestrado profissional como modalidade de pós-graduação *stricto sensu* visam atender às demandas do mercado de trabalho.

Acerca dessa questão, dos cinco servidores entrevistados três estabelecem relações diretas entre as pesquisas desenvolvidas no contexto do ProfEPT – IFSP, enquanto outros dois indicam que suas pesquisas possuem relações mais próximas com sua área de formação inicial, mas não necessariamente com os cargos e funções que desempenham hoje no IFSP.

Trazemos novamente trechos de falas das entrevistas dos participantes que evidenciam essas questões:

No Instituto eu trabalho nos Registros acadêmicos, na secretaria, então pensando no que eu fiz, no que eu estudei, no meu trabalho especificamente, eu entendo que existe uma contribuição mais indireta, para o que eu executo hoje, mas aí você pensando enquanto fortalecimento pros trabalhadores desse campo, os trabalhadores dos Institutos Federais e tal aí eu acho que é muito valioso. Até mesmo para expandir os horizontes, eu mesmo já penso em mudar de carreira depois, quando voltar a ter concursos no Brasil, prestar para alguma outra área né, gosto da área da docência. Então enquanto fortalecimento dessa mão de obra para Educação Profissional tecnológica eu acho que contribuiu bastante, mesmo porque há um déficit muito grande na questão teórica de quem trabalha lá dentro e não sabe, não conhece a proposta da EPT mesmo né. Então o curso contribuiu muito para essa compreensão né, da ETP e depois para futuras atuações profissionais, não necessariamente na que eu estou hoje. (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

Ao conversar com outro participante que não estabelece uma relação direta entre sua atuação no IFSP hoje com o produto educacional desenvolvido durante o ProfEPT, ele menciona:

Eu não sou professor do IFSP e neste momento não tenho nenhuma intenção de estar atuando em sala de aula no IFSP, por que eu já estou em sala de aula no Ensino Fundamental e acho que eu já tenho uma maturidade de dez anos com essas turmas que trabalho, eu não me vejo mais assim no Ensino Médio integrado. Mas como Técnico em

Assuntos Educacionais, esse curso é como eu te falei desde o início, ele vem para dar autoridade, e isso com todo o respeito, para mostrar para os professores o seguinte... dizer olha se a sua pedagogia estiver te fazendo bem em primeiro lugar, e estiver refletindo na sua turma de modo positivo, continue. Mas se não estiver, você tem outros caminhos para seguir. Eu vou poder falar, você precisa verificar se o seu aluno sabe, porque eu fui para sala de aula, eu já fui fazer isso, e verifiquei que tinha muito aluno que não sabia, não sabia fazer as conexões, e esse aluno foi aprendendo com as intervenções, é no decorrer do trabalho esse aluno demonstrou certa disponibilidade e certo conhecimento. Eu acho que essa conquista que vem com mestrado que é muito positiva. (Fala de um dos participantes na segunda entrevista).

As falas desses participantes explicitam que eles não veem uma relação direta entre o produto educacional que elaboraram para conclusão do mestrado profissional com a função que desempenham atualmente como servidores técnicos administrativos que atuam em setores com características mais burocráticas. Resgatando que a Área de Ensino da Capes apresenta como entendimento do produto educacional “[...] o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo” (BRASIL, 2019, p. 16), isso pode ser entendido como uma fragilidade do Programa, ou como um de seus limites.

Portanto, esses aspectos podem nos levar a questionar o alcance do Programa e, talvez, até seus objetivos, como estão pensados, o que vai ao encontro de dados evidenciados por Nacarato (2016) ao investigar cursos de mestrado profissional em Educação Matemática. Nesse sentido, é importante deixar claro que não possuímos uma compreensão utilitarista dos produtos educacionais, mas, olhando para os dados da pesquisa à luz de documentos da Capes que regulamentam os cursos de mestrado profissional em ensino, identificamos, a partir dos relatos dos participantes, aspectos que precisam ser considerados com atenção, para que se pense em possíveis ajustes, ou reformulações, tendo em vista as finalidades específicas dessa modalidade de curso de pós-graduação.

Apesar disso, as falas mostram que esse novo nível de formação como fortalecimento para a classe de trabalhadora é uma maior capacitação profissional. Nesse sentido, concordamos com os participantes que a capacitação profissional não precisa, necessariamente, ter um viés utilitarista, ou seja, ter uma finalidade prática. Ao contrário, essa formação pode possibilitar ao servidor ascender em sua carreira e ter uma visão

ampliada de sua realidade de trabalho, uma compreensão mais global do papel e da missão da Instituição.

Além de uma relação direta com sua atuação profissional, as falas desses participantes indicam as contribuições do ProfEPT para a mudança de sua carreira profissional, propiciando um desenvolvimento de ordem pessoal considerado válido.

Nesse sentido, entendemos que é amplo o *rol* de possibilidades que a Capes apresenta enquanto opção para a elaboração de um produto educacional no contexto dos mestrados profissionais na Área de Ensino, como é o caso do ProfEPT. Apesar disso, é necessário que não se percam de vista as especificidades dessa modalidade de curso no contexto da pós-graduação *stricto sensu*.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ProfEPT é um programa de pós-graduação bastante novo e que carrega em si um propósito de fortalecer a Rede Federal de Ensino e também de qualificar profissionais de outras instituições que tenham relação com a Educação Profissional e Tecnológica. As primeiras turmas tiveram início em 2017, quando a rede era composta por 18 instituições associadas. No ano de 2019, são 34 as instituições que integram a rede ProfEPT, estando presente em todos os Estados do Brasil, o que mostra que, apesar de seu surgimento recente, o Programa expandiu-se significativamente.

Segundo as análises de documentos relacionados ao Programa, ele surge de uma demanda do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), que acredita ser importante a qualificação profissional dos servidores que atuam na Rede Federal de Ensino. O IFSP, apesar de não ter participado da elaboração da proposta do ProfEPT, é uma das 18 Instituições que se associa m ao Programa no primeiro edital, no ano de 2017. Portanto, no segundo semestre daquele ano, iniciam-se as aulas do ProfEPT – IFSP com a das demais instituições que formam a Rede até então.

O ProfEPT cumpre seu desígnio de fortalecimento da Rede Federal de Ensino por meio da qualificação dos servidores dessa rede e de pessoas que, apesar de não atuarem na rede, possuem relação com a Educação Profissional e Tecnológica em outros contextos.

Para a realização deste trabalho, é importante registrar que o aspecto entendido como interessante, isto é, a novidade e o ineditismo da proposta do ProfEPT, ao mesmo tempo que é algo estimulador, é um ponto de dificuldade e fragilidade, visto que são escassas as pesquisas e as produções que possam auxiliar no processo investigativo, dando subsídio teórico ao trabalho.

Sendo servidora da Rede Federal de Ensino desde o início de 2014, entendo que os Institutos Federais levam às cidades nas quais estão implantados, bem como às suas microrregiões, educação pública, gratuita e de qualidade, favorecendo assim a formação dos jovens e classe trabalhadora dessas localidades, assim como o desenvolvimento dessas regiões. Enxergo na Proposta do ProfEPT uma possibilidade de desenvolvimento profissional dos servidores que integram os IFs.

Diante disso, no que diz respeito ao projeto de pesquisa desenvolvida no doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Federal de São Carlos (PPGE – UFSCar), considerei pertinente fazer o acompanhamento da primeira turma de discentes servidores que cursaram o ProfEPT no IFSP, buscando compreender quais foram as aprendizagens construídas no contexto do mestrado profissional que colaboraram com o seu desenvolvimento profissional, na perspectiva dos servidores.

Foi um longo percurso, no decorrer do qual muitas mudanças aconteceram; minha própria identidade profissional passou por intensos processos de ressignificação. Por vezes me enxergava próxima das aprendizagens evidenciadas pelas análises dos dados da pesquisa como aspectos que influenciaram a (re)construção da identidade profissional dos servidores participantes, assim como favoreceram seu desenvolvimento profissional. Logo, eu me vejo como parte dessa Rede, acredito na missão da instituição na qual atuo e desejo ser parte atuante da mudança social que ela se propõe a efetivar.

Com o início do desenvolvimento do projeto, algumas dificuldades surgiram, como a impossibilidade de um contato presencial com os discentes servidores cuja participação na pesquisa era essencial; atrasos para conseguirmos algumas informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa; situações da vida pessoal e profissional que se impuseram.

Apesar de disso, com persistência e alguns ajustes, a investigação proposta foi realizada, entendendo que foi possível investigar as compreensões que servidores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), ingressantes na primeira turma do ProfEPT, têm a respeito das aprendizagens e possíveis contribuições do mestrado profissional em ensino para sua formação profissional, considerado como objetivo geral.

Nesse sentido, compreendo que os objetivos específicos estabelecidos foram fundamentais para tanto, pois delinear o percurso de formação e de inserção profissional dos servidores participantes, identificar as motivações e expectativas desses servidores, bem como conhecer e analisar as aprendizagens desses servidores derivadas do mestrado profissional em ensino possa dar ao seu desenvolvimento profissional, foram etapas essenciais para entender as contribuições que o Programa oferece com relação à consolidação da identidade profissional e desenvolvimento profissional desses discentes servidores.

Dito isso, é válido expor uma síntese das análises dos dados construídos durante o processo investigativo, de modo a apresentar as contribuições da pesquisa que, a partir

da perspectiva de parte dos servidores que integraram a primeira turma do ProfEPT – IFSP, evidenciam as possibilidades formativas do Programa, assim como suas limitações, ou aspectos que precisam ser repensados para o aprimoramento do ProfEPT – IFSP, no entendimento dos participantes.

Portanto, retomando os dados acerca do percurso formativo dos participantes entrevistados, é importante o fato de quatro de cinco possuírem como curso de graduação uma licenciatura, visto que, como evidenciado nas análises, esses participantes vivenciaram situações relacionadas ao contexto de atuação profissional dos professores, assim como tiveram a oportunidade de estudar, dialogar refletir, ao longo de sua formação universitária, sobre conhecimentos necessários ao futuro professor.

Não se podem perder esses aspectos de vista, por compreender que têm relação direta com a identidade profissional dos participantes, pois as experiências formativas, bem como as reflexões delas oriundas, podem fazer emergir aspectos estudados e experienciados no contexto da formação inicial desses participantes, que os ressignificam a partir do novo processo formativo, assim como do atual contexto profissional.

Também a trajetória profissional de três dos cinco participantes entrevistados apresenta relação com a docência; eles estão ou estiveram em sala de aula por mais de dez anos. Esses dados precisam ser considerados quando pensamos na consolidação da identidade profissional e no desenvolvimento profissional desses discentes servidores.

Entende-se, assim, que o tempo de experiência na docência incute marcas que exercem influências permanentes nessas pessoas, marcas que podem refletir nas relações que estabelecem em seus contextos profissionais atuais, no IFSP, assim como podem ser refletidas e ressignificadas nos momentos formativos vivenciados no âmbito do ProfEPT – IFSP. Nesse sentido, compreendo que esses discentes servidores podem, a partir dessas experiências, refletir acerca de particularidades relacionadas ao ser professor nos momentos formativos dentro do mestrado.

Diante desses aspectos, observo que delinear o perfil pessoal e profissional dos participantes foi importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois permitiu que fossem analisados elementos que compõem o percurso formativo e trajetória profissional dos entrevistados que, de acordo com o referencial teórico utilizado, podem exercer influência significativa nos processos reflexivos e formativos possibilitados pelo mestrado profissional, o que tem potencial para favorecer a construção da identidade profissional desses participantes, assim como de favorecer seu desenvolvimento

profissional, porquanto oportuniza atribuir novos significados a situações do cotidiano de atuação.

As análises desses dados também explicitam que as aprendizagens estão relacionadas aos produtos educacionais elaborados pelos discentes servidores entrevistados, mesmo que em alguns casos o produto não possua relação direta com a função que desempenham no cargo que ocupam hoje no IFSP, por serem suas rotinas mais burocráticas, mesmo que no interior de setores educacionais. Entretanto, no planejamento e elaboração do produto, observam-se relações com os cursos de licenciatura que fizeram e com temáticas relacionadas a essa formação, ou seja, parece que a formação inicial foi mais determinante nesses casos para a elaboração do produto do que o trabalho atualmente executado como servidor do IFSP.

É interessante observar que as análises dos relatos dos discentes servidores entrevistados e também do coordenador do ProfEPT – IFSP, e ainda dos objetivos apresentados nos documentos norteadores do Programa, permitem afirmar que a proposta formativa do Programa se pauta por uma perspectiva que possibilita e estimula o processo reflexivo individual e coletivo dos discentes servidores, considerando o ambiente profissional em que trabalham, no qual todos os dias constroem e reconstroem suas identidades profissionais. Nessa direção, compreendo que o processo formativo que ocorre no contexto do ProfEPT – IFSP se torna propulsor do processo reflexivo, essencial para o desenvolvimento profissional dos participantes.

No entanto, é preciso considerar o que emerge como possível limitação do Programa na percepção dos discentes e um aspecto que acreditam que possa ser aprimorado no ProfEPT. Os discentes entrevistados são unânimes ao afirmarem que, apesar de serem minoria, há docentes vinculados ao ProfEPT – IFSP que possuem uma visão utilitarista da Educação Profissional e Tecnológica, o que aparentemente vai de encontro com a concepção que está nas bases do Programa, bem como com as quais comungam o coordenador do mestrado no IFSP e a maioria dos docentes que ministram aulas e contribuem para o processo formativo e reflexivo dos participantes.

Compreendendo que há uma política de formação dos professores que se vinculam ao ProfEPT por meio dos Seminários de Alinhamento Conceitual, as análises dos dados construídos com os participantes demonstram, contudo, que essa ação não tem sido suficiente em todos os casos, o que pode ter impactos negativos no processo formativo dos mestrandos.

Em relação às expectativas e motivações dos servidores para cursar o ProfEPT - IFSP, os dados analisados mostram que para além do reconhecimento financeiro que o título de mestre traz, os participantes buscam por conhecer melhor a Rede em que atuam, ou mesmo ter uma compreensão maior sobre a Educação Profissional e Tecnológica, como apontado no capítulo 4 não se pode desconsiderar que no momento em que o questionário foi respondido os discentes cursavam as disciplinas presenciais que possibilitaram o aprofundamento de suas compreensões em relação a isso.

No entanto, entendo que o fato dessa motivação aparecer demonstra que esses discentes servidores valorizam essa aprendizagem, dando a ela importância significativa em relação às motivações que os levam a cursar o mestrado profissional em rede que estando vinculado a Área de Ensino da CAPES, tem como objeto de estudos a Educação Profissional e Tecnológica.

Outro aspecto que se evidencia enquanto motivador para ingresso no ProfEPT – IFSP é o caráter prático que o curso possui. Quanto a isso, entendo que esses participantes compreendem as diferenças entre um curso de mestrado acadêmico e um curso de mestrado profissional, e buscam por um curso profissional por entenderem suas características mais práticas e voltadas para a realidade profissional do IFSP como um ponto de motivação para ingresso no curso.

Ainda em relação às motivações para ingressarem no ProfEPT, os discentes servidores apontam a busca por desenvolvimento profissional. Quanto a isso, para além das aprendizagens relacionadas a Rede Federal de Ensino, entendo, com base nas análises realizadas, que o processo formativo que se concretiza por meio ProfEPT – IFSP, promove aprendizagens que se relacionam às práticas profissionais dos discentes servidores. Tal afirmação encontra respaldo nos dados de todas as entrevistas, que evidenciam, que para os participantes da pesquisa, o mestrado profissional gera impactos nas maneiras como os entrevistados se relacionam com suas realidades profissionais.

Nesse sentido, as falas dos entrevistados demonstram que se sentem mais preparados para realizarem tarefas relacionadas ao seu cotidiano profissional, tais como fazer intervenções, atender a alunos, dialogar com professores, prestar atendimento aos discentes em sala de aula ou em outros espaços institucionais relacionados às suas rotinas profissionais, ou seja, tornam-se educadores, mesmo quando não atuam no interior da sala de aula.

Para além do que contam os discentes servidores, também o que disse o coordenador do Programa aponta para o reconhecimento do desenvolvimento profissional desses servidores por ser pares ou superiores.

No tocante aos produtos educacionais elaborados como requisito obrigatório para conclusão do mestrado profissional, as análises dos dados evidenciam que seu processo de elaboração é importante para as construções e consolidações das aprendizagens, levando os discentes servidores a perceber que o processo formativo vivenciado durante as disciplinas presenciais e a distância contribuíram efetivamente para uma maior compreensão do contexto institucional, o que lhe confere segurança para aplicação dos produtos educacionais.

No entanto, em alguns casos, a questão da elaboração do produto educacional pode ser entendida como uma limitação do ProfEPT – IFSP, pois nem todos os servidores desenvolvem pesquisas, que resultaram em produtos educacionais que tenham o intuito de responder a uma necessidade concreta associada ao seu campo de prática profissional, como orienta a Capes.

Além disso, os participantes concordam que não há uma definição comum com relação aos produtos educacionais dentre os docentes do ProfEPT – IFSP. Entendo, como aponta o coordenador do Programa, que são muitas as possibilidades de produtos educacionais que podem ser elaboradas pelos mestrandos, e que essa definição deve ser fruto do diálogo com o orientador, assim como oriunda do que se constrói no contexto da parte empírica do processo de pesquisa. Apesar disso, compreendo que no tocante à definição acerca do que é o produto educacional, assim como do fato de que esse produto é parte integrante do próprio processo de pesquisa, precisa ter coerência entre os docentes, pois, a partir dos relatos dos participantes, consideramos que a dissonância vivenciada pela primeira turma foi uma dificuldade para o processo formativo, o que se sobressai em suas falas.

Quanto à organização das disciplinas do Programa, que possui parte dos componentes curriculares ministrados a distância, é válido salientar que as disciplinas ofertadas em EaD são vistas com bons olhos pelos discentes. Nas entrevistas todos apontam que essas matérias tiveram papel essencial no tocante ao referencial teórico específico de seus projetos de pesquisa. Isso evidencia que essas disciplinas estão cumprindo com os objetivos a elas designados, de atender às diversidades e especificidades de trabalhos que podem ser desenvolvidos no contexto do ProfEPT.

Os participantes apontam que, no caso específico de algumas disciplinas ofertadas a distância, faz-se necessário um aprimoramento quanto ao *feedback* das atividades realizadas. Nesse aspecto, reafirmo a importância do *feedback* para o processo de ensino/aprendizagem na educação a distância, mais um aspecto que pode ser aprimorado pensando na melhoria do Programa.

Feitas tais considerações, entendo, a partir das análises apresentadas, que o ProEPT – IFSP é um curso que possibilita, por meio de sua dinâmica, situações que favorecem o processo reflexivo de seus discentes. Todos os participantes concordam que a principal aprendizagem vivenciada no contexto do mestrado profissional tem relação com o aprofundamento de conhecimentos acerca da própria Rede Federal de Ensino, tanto no tocante aos processos históricos e constitutivos dos Institutos Federais quanto no que se refere às bases teóricas que fundamentam a concepção de Educação Profissional e Tecnológica que está no bojo dos IFs.

Dessarte, compreendo que construir uma concepção mais ampla com relação à Instituição na qual trabalham, assim como ampliar sua visão como servidores para a missão e os objetivos dessa Instituição, é uma aprendizagem significativa e que influenciam tanto a consolidação da identidade profissional quanto o desenvolvimento profissional desses discentes servidores.

Além disso, por meio de uma metodologia que preza pelo diálogo entre os todos os discentes, aspecto que todos participantes indicam como positivo e favorecedor de suas aprendizagens, o ProfEPT – IFSP possibilita o desenvolvimento de atitudes reflexivas nos mestrandos, estimulando que olhem criticamente para a realidade posta e pensem em possibilidades reais de superação das fragilidades. Nesse sentido, considero que conseguir identificar fragilidades do próprio Programa, bem como apontar os aspectos a serem melhorados para as próximas turmas é elemento que indica essa aprendizagem na perspectiva dos participantes.

Compreendendo que esta pesquisa se debruça sobre um recorte do que é o ProfEPT, tendo acompanhado os servidores do IFSP ingressantes na primeira turma do Programa, sabemos das limitações a ela inerentes. No entanto, entendo que foram apresentadas contribuições significativas com relação às aprendizagens construídas pelos participantes e as possibilidades de consolidação da identidade profissional e desenvolvimento profissional que os discentes servidores alcançaram partir do processo formativo vivenciado no contexto do ProfEPT.

Acredito também ter contribuído com a área educacional, enquanto campo no qual a pesquisa se desenvolveu, apontando possíveis aproximações entre os processos de construção identitária e desenvolvimento profissional docente, com os processos de construção identitária e desenvolvimento profissional de agentes educacionais que não são professores.

Compreendemos que os processos de construção da identidade profissional, assim como o de desenvolvimento profissional, são contínuos, e concluímos esta investigação considerando que ProfEPT – IFSP é um programa gerador de aprendizagens e potencializador do desenvolvimento profissional, visto que, diante das análises realizadas, na perspectiva dos participantes, o Programa proporciona experiências reflexivas geradoras de conhecimento, as quais têm reflexos na constituição da identidade profissional.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, especialmente considerando as dificuldades para encontrar outros estudos que versem sobre mestrado profissional em ensino, identidade e desenvolvimento profissional de servidores da rede federal de ensino, esperamos contribuir com futuros trabalhos que versem sobre temáticas relacionadas, assim como esperamos que este trabalho auxilie no processo de fortalecimento e consolidação da Rede Federal de Ensino e dos servidores que nela atuam.

6. REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

AZEVEDO, M. L. N.; OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulação, avaliação e financiamento, *RBPPE*, v. 32, n. 3, p. 783-803 set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/68576> acesso em: 3 jan. 2020.

BARROS, E. C.; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetórias e definições. *RBPPE*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 124-138, jul. 2005. Disponível em: <http://ojs.rbppe.capes.gov.br/index.php/rbppe/article/view/84/80> acesso em: 26 dez. 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução M. J. Alvarez, S. B. Santos, T. M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Relatório da Avaliação Trienal*. 2010. Brasília, DF. Disponível em: <http://capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4670-ensino> acesso em: 19 jan. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Relatório da Avaliação Trienal*. 2013. Brasília, DF. Disponível em: <http://capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4670-ensino> acesso em: 19 jan. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Relatório da Avaliação Quadrienal*. 2017. Brasília, DF. Disponível em: <http://capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4670-ensino> acesso em: 19 jan. 2019.

BRASIL. Decreto-lei n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da Rede Federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html> acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Diário Oficial da União, Seção 1, 13 jul. 1951, p. 10425 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html> acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 86.791, de 28 de dezembro de 1981. Extingue o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 29 dez. 1981, p. 24960 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-86791-28-dezembro-1981-436402-publicacaooriginal-1-pe.html> acesso em: 13 jan. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Lei n.º 1.310, de 15 de janeiro de 1951. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 16 jan. 1951, p. 809 (Publicação Original). 1951. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L1310.htm acesso em: 9 jan. 2019.

BRASIL. Lei n.º 8.405, de 12 de abril de 1990. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 13 de abril de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8028.htm acesso em: 9 jan. 2019.

BRASIL. Lei n.º 8.028, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 de janeiro de 1992. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1992/lei-8405-9-janeiro-1992-363746-norma-actualizada-pl.html> acesso em: 9 jan. 2019.

BRASIL. Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, de que trata a Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n.ºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm acesso em: 22 dez. 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL. Medida provisória n.º 150, de 15 de março de 1990. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos ministérios. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Poder Executivo, Brasília, DF, 16 mar. 1990. Seção 2, p. 5352. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1990/medidaprovisoria-150-15-marco-1990-370445-norma-pe.html> acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CFE n.º 977, de 3 de dezembro de 1965. Definição dos cursos de pós-graduação, 1965. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf> acesso em: 2 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 47, de 17 de outubro de 1995. Determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. Brasília, DF. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf> acesso em: 2 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 11 jan. 1999. Seção 1, p. 14. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_CAPES_080_1998.pdf acesso em: 2 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 07, de 22 de junho de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Diário Oficial da República do Brasil*, 23 jun. 2009a. Seção 1, p. 31. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Revogada-Portaria-Normativa-n_7-22-de-junho-2009-Mestrado-Profissional.pdf acesso em: 2 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. *Diário Oficial da República do Brasil*, 29 dez. 2009b. Seção 1, p. 248. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf acesso em: 2 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 83, de 6 de junho de 2011. Cria áreas do conhecimento. Brasília, DF. Disponível em:

[http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2011/Portarias/junho/por_capes_83\(06.06.11\).pdf](http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2011/Portarias/junho/por_capes_83(06.06.11).pdf) acesso em: 2 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n.º 131, de 28 de junho de 2017a. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-131-2017-06-28.pdf> acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 389, de 23 de março de 2017b. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Brasília, DF. Disponível em: http://www.capes.gov.br/tutorial-sucupira/documentos/Portaria389-2017_doutorado-profissional.pdf acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 22 de 2018 do Conselho Superior Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Regulamento do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. Disponível em: <https://profepi.ifes.edu.br/doc> acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. Ministério de Ciência e Tecnologia. *Documento Básico do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico e do Subprograma Educação para a Ciência – SPEC/PADCT* (dez. 1988 e out. 1990). Disponível em: www.cnpq.br acesso em: 11 jan. 2019.

BRZEZINSKI, I. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.

CALDERHEAD, J. Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher Education*, v. 5, n. 1, p. 43-51, 1989. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0742051X89900188> acesso em: 19 dez. 2019.

CARDOSO, L.; REALI, A. M. M. R. Aprendizagem da docência: concepções de participantes de um programa híbrido de formação de professores. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2, 2014, *Anais do SIED-EnPED*. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, p. 1-13, 2014. Disponível em: <http://www.sied-enped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/632> acesso em: 7 jan. 2020.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. In: IRAN-NEJAD, A.; PEARSON, C. D. (ed.). *Review of research in education*. Washington: AERA, 1999. v. 24, p. 251-307.

CUNHA, L. A. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CUNHA, M. I. Trajetória e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v. 1, n. 1, p. 110-128, maio 2010. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT04-5203--Int.pdf> acesso em: 30 dez. 2018.

CUNHA, R. C. *Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no Ensino Superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês*. 2014. 304f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2014.

DAY, C. *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press, 1999. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED434878> acesso em: 28 dez. 2020.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

DEWEY, J. *How we think*. Chicago: D. C. Heat & Co Publishers, 1910. Disponível em: <https://archive.org/details/howwethink000838mbp/page/n7> acesso em: 6 jan. 2020.

DEWEY, J. *How we think: a restatement of the relations of reflective thinking to the educative process*. 2. ed. Boston: DC Heath, 1933.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*: texto de apresentação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, R. C. O.; BARREIRO, C. B.; SOUZA, R. R.; FRANCO, F. S. C.; MURTA, R. O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional: considerações preliminares. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, Espírito Santo, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/359>. Acesso em: 14 dez. 2019.

GAMA, R. P. *Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira*. 2007. 240 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252052> acesso em: 17 dez. 2019.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, P. M. S.; FERREIRA, C. P. P.; PEREIRA, A. L.; BATISTA P. M. F. A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 27, n. 2 abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092013000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=e acesso em: 19 fev. 2019.

HATTGE, A. G.; RIBAS C. C. C.; PAULO, A. B. D. A importância do *feedback on-line* no ensino a distância. *Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET*, dez. 2014. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n8/artigo-2.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAGOEIRO, A. C. D. *Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor*. 2019. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11510> acesso em: 6 jan. 2020.

LASKY, S. A abordagem sociocultural para a compreensão da identidade do professor, agência e vulnerabilidade profissional em um contexto de escola secundária reforma. *Ensino e Formação de Professores*, 21, p. 899-916. 2005. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X0500079X> acesso em: 17 fev. 2019.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf> acesso em: 10

jan. 2019.

MACIEL, E. M. *A aprendizagem profissional da docência nas representações sociais de professores do ensino médio no contexto do trabalho docente*. Viçosa, UFV, 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/3432/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y> acesso em: 2 abr. 2020.

MAGALHÃES, E. G. *Formadores de professores: aspectos da constituição de sua profissionalidade*. São Carlos: UFSCar, 2016. 272 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7563/TeseEGM.pdf?sequence=1&isAllowed=y> acesso em: 2 jan. 2020.

MARCELO, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educator*, n. 30, p. 27-56, 2002. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20762/20602> acesso em: 9 mar. 2019.

MARCELO, C. *Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente*. Bogotá, jueves 23 de noviembre de 2006. Disponível em: http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf acesso em: 13 jan. 2020.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1> acesso em: 21 fev. 2019.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, 2009.

MELO, K. V. A. *Origem e institucionalização da pós-graduação stricto sensu profissional: um estudo de casos*. 2002. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/1175/1/arquivo1738_1.pdf acesso em: 2 fev. 2019.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838> acesso em: 7 jan. 2020.

NACARATO, A. M. O PNE e a articulação da pós-graduação com a educação básica. *Zetetike*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 269-280, set. 2016. ISSN 2176-1744. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646522> acesso em: 2 jan. 2020.

- NASCIMENTO, M. A. V. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, ano 41, n. 2, p. 207-218, 2007. Disponível em: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1202/650> acesso em: 10 jan. 2019.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 15-34.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisas*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843> acesso em: 10 jan. 2020.
- OLIVEIRA, J. F. A pós-graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 343-363, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7138> acesso em: 2 jan. 2020.
- OLIVEIRA, R. M. M. A.; GAMA, R. P. Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 41, p. 205-219, jan./jun. 2014.
- OLIVEIRA, R. M. M. A.; PASSOS, C. L. B. Promovendo o desenvolvimento profissional na formação de professores: a produção de histórias infantis com conteúdo matemático. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 14, n. 2, p. 315-330, 2008.
- OLIVEIRA, Z. M. R. *et al.* A Construção da identidade docente: relatos de educadoras de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742006000300003&script=sci_arttext acesso em: 21 dez. 2018.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (org.). *Compreender e transformar o ensino*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 11, p. 353-379.
- PERISSOTTO, R. O conceito de estado desenvolvimentista e sua utilidade para os casos brasileiro e argentino. *Revista de Sociologia Política*, Curitiba, v. 22, n. 52, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782014000400005 acesso em: 12 jan. 2019.
- PIMENTA, S. G. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RAMOS, C. C.; ROLDÃO, M. C. Memórias de professores: representações e percepções da identidade profissional docente. In: ALVES, J. M. *Memórias de professores: emoções, identidades profissionais, currículo e avaliação*. Porto: Católica Porto, 2013.
- REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria *online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. *Educação e Pesquisa*, v. 34, p. 77-95, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-7022008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt acesso em: 13 jan. 2020.

- REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um programa de mentoria *online*: experiências de ensino e aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12 n. 1, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/10369/14692> acesso em: 13 jan. 2020.
- RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, Seção Debates, jul. 2005. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/72> acesso em 07-09-2017 acesso em: 2 jan. 2019.
- RIBEIRO, R. J. Ainda sobre o mestrado profissional. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 3, n. 6, p. 313-315, Seção Debates, dez. 2006a. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/113> acesso em: 2 jan. 2019.
- RIBEIRO, R. J. Mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado. 2006b. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_30_08_07.pdf. Acesso em: 2 jan. 2019.
- RODGERS, Carol. Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, v. 104, n. 4, p. 842-866, 2002. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ651409> acesso em: 4 jan. 2020.
- SANTOS, T. A.; BARDY, L. R. O *feedback* como elemento do processo de aprendizagem em cursos na modalidade a distância. In: PAULA, E. F.; SANTOS, D. A. N.; BEZERRA, J. P. D. *Educação: interlocuções, diálogos e reflexões na contemporaneidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.
- SANTOS, T. S. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 120-156, jan./jun. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Juliana/Downloads/9643-30862-1-PB.pdf> acesso em: 11 fev. 2019.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.
- SHULMAN, L. S. Knowled and teachung: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. Disponível em: <https://hepgjournals.org/doi/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411> acesso em: 5 jan. 2020.
- SHUTE, V. J. Focus on formative feedback. *ETS Research Report*, Princeton, p. 1-47, 2008. Disponível em: <https://researchschool.org.uk/public/docs/Shute-2008-Focus-on-formative-feedback.pdf> acesso em: 11 jan. 2020.
- SILVA, A. M. C. *Formação, percursos e identidades*. Coimbra: Quarteto, 2003.
- SILVA, P. A. D.; DEL PINO, J. C. O mestrado profissional na área de ensino. *Holos*, Rio Grande do Norte, ano 32, v. 8. p. 318-337, 2016.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Las tareas del formador*. Málaga: Ajibe, 2006.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, v. 29, n. 103, p. 535-554, ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=en&nr acesso em: 4 jan. 2020.

ANEXOS

ANEXO I – COMPROVANTE DE APROVAÇÃO DO PROJETO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS

15/02/2018

Plataforma Brasil

Saúde



FERNANDA CRISTINA GASPAR LEMES – Pesquisador | V.2

Cadastros

Sua sessão expira em: 38min 57

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológico em Rede Nacional do IFSP: Investigando o Desenvolvimento Profissional dos Servidores Ingressantes em 2017.
Pesquisador Responsável: FERNANDA CRISTINA GASPAR LEMES
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 82369517.3.0000.5504
Submetido em: 20/12/2017
Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1050153

LISTA DE PESQUISADORES DO PROJETO

CPF/Documento	Nome	Atribuição	E-mail	Currículo	Tipo de Análise	Ação
369.821.548-90	FERNANDA CRISTINA GASPAR LEMES	Contato Científico; Contato Público; Pesquisador principal	lemesfcg@gmail.com	Lattes CV	PROPONENTE	

LISTA DE COMITÊS DE ÉTICA DO PROJETO

Comitê de Ética	Tipo de Vínculo	Ação
5504 - UFSCar - Universidade Federal de São Carlos	COORDENADOR	

LISTA DE INSTITUIÇÕES DO PROJETO

CNPJ da Instituição	Razão Social	Tipo de Instituição	Comitê de Ética	Ação
	CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas	PROPONENTE	5504 - UFSCar - Universidade Federal de São Carlos	

LISTA DE PROJETOS RELACIONADOS

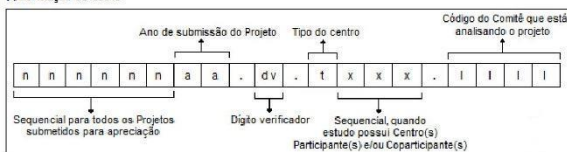
Tipo	CAAE	Versão	Pesquisador Responsável	Comitê de Ética	Instituição	Origem	Última Avaliação	Situação	Ação
P	82369517.3.0000.5504	1	FERNANDA CRISTINA GASPAR LEMES	5504 - UFSCar - Universidade Federal de São Carlos	CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas	PO	PO	Aprovado	

LEGENDA:

(*) Tipo

P = Projeto de Centro Coordenador Pp = Projeto de Centro Participante Pc = Projeto de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE



(*) Origem / Última Avaliação

PO = Projeto Original de Centro Coordenador POp = Projeto Original de Centro Participante POc = Projeto Original de Centro Coparticipante
 E = Emenda de Centro Coordenador Ep = Emenda de Centro Participante Ec = Emenda de Centro Coparticipante
 N = Notificação de Centro Coordenador Np = Notificação de Centro Participante Nc = Notificação de Centro Coparticipante

[Voltar](#)

15/02/2018

Plataforma Brasil

Este sistema foi desenvolvido para os navegadores Internet Explorer (versão 7 ou superior),
ou Mozilla Firefox (versão 9 ou superior).

<http://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf>

2/2

ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO



Universidade Federal De São Carlos
Centro De Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a),

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “O Mestrado Profissional em Ensino Profissional e Tecnológico do IFSP: Investigando o Desenvolvimento Profissional dos Servidores Ingressantes em 2017.”, trata-se de uma tese de doutorado, desenvolvida por mim, Fernanda Cristina Gaspar Lemes, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e orientada pela Prof^a Dr^a Rosa Maria Moraes Anunciato.

O objetivo geral é investigar as compreensões que os servidores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) possuem sobre as possíveis contribuições que o mestrado profissional em ensino possa dar a sua formação e ao seu trabalho. E como objetivos específicos: Delinear o perfil dos grupos de servidores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) participantes da pesquisa; Compreender o entendimento que os servidores participantes têm sobre o trabalho que desenvolvem na Instituição; Conhecer e analisar as expectativas dos servidores em relação ao mestrado profissional em ensino possa dar a sua formação e ao seu trabalho.

Você foi selecionado (a) por ser Ingressante da primeira turma do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), e ser servidor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo. Sua participação não é obrigatória e consistirá na resposta a um questionário e na participação de uma entrevista que será agendada conforme a sua disponibilidade e conveniência.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a sua participação pode gerar desconforto, pois falar sobre suas experiências formativas e profissionais, bem como sobre suas expectativas em relação a esses aspectos, exige mergulhar em si e refletir acerca de algumas situações, que você pode não querer expor. Diante de tais situações, e para minimizar os riscos existentes será garantido o direito dos (as) participantes retirarem, a qualquer momento, informações que não queiram explicitar, para isso, todos os dados produzidos durante a pesquisa serão compartilhados com você. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer.

Sua participação nessa pesquisa terá como provável benefício a oportunidade de refletir sobre sua formação inicial e continuada, sobre seu itinerário profissional até o momento em que se encontra em sua carreira atualmente, bem como sobre suas expectativas para seu futuro profissional com a conclusão do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Além disso, os resultados possibilitarão (re)pensar aspectos relacionados a identidade e o desenvolvimento dos servidores do IFSP, assim como a relação desses aspectos com sua prática profissional. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não obrigatória e você não receberá nenhum benefício econômico pela sua participação. Se houver despesas com transporte e alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, você será ressarcido no dia da coleta. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e em vídeo das entrevistas. As gravações realizadas serão transcritas pelo pesquisador garantindo o máximo de fidelidade à gravação. Depois de transcrita, será apresentada aos participantes para validação das informações.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

Fernanda Cristina Gaspar Lemes (Pesquisadora responsável)

lemesfcg@gmail.com

Av. Carmelo Tancredi, nº 355

São José do Rio Preto - SP/ CEP: 15061-320

Fone: (17) 99654-4223

Nome completo do(a) participante

Assinatura do(a) participante

ANEXO III – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PRIMEIRA
ETAPA DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS



Universidade Federal De São Carlos
Centro De Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

QUESTIONÁRIO

Título: O Mestrado Profissional em Ensino Profissional e Tecnológico do IFSP: Investigando o Desenvolvimento Profissional dos Servidores Ingressantes em 2017

Doutoranda: Fernanda Cristina Gaspar Lemes

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Rosa Maria Moraes Anunciato

Instituição: Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/SP

Questionário aplicado junto aos servidores do IFSP ingressantes em 2017 no Mestrado Profissional em Ensino Profissional e Tecnológico do IFSP

Prezado (a),

Gostaria de contar com sua colaboração voluntária e gentileza para responder esse questionário que nos ajudará a levantar informações para o desenvolvimento da pesquisa intitulada "O Mestrado Profissional em Ensino Profissional e Tecnológico do IFSP: Investigando o Desenvolvimento Profissional dos Servidores Ingressantes em 2017", cujo objetivo é investigar as compreensões que os professores, pedagogos e demais técnicos administrativos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) possuem sobre as possíveis contribuições que o mestrado profissional em ensino possa dar a sua formação e ao seu trabalho.

Antecipadamente, agradecemos a colaboração para a realização desse estudo, assegurando que sua identidade será preservada, por meio do anonimato, nos resultados e posterior publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos, impossibilitando sua identificação.

Fernanda Cristina Gaspar Lemes
Doutoranda em Educação

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Nascimento: _____

Endereço: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

1) Sobre sua formação

() Graduação. Qual?

Ano de conclusão e em qual Instituição de Ensino Superior

() Pós-Graduação. Qual?

Ano de conclusão e em qual Instituição de Ensino Superior

2) Conte-nos o seu percurso profissional.

3) Há quanto tempo é servidor do IFSP? Em qual cargo você ingressou? Hoje qual o cargo que você ocupa na Instituição? Há quanto tempo?

4) Explique-nos, com detalhes, as tarefas que desenvolve no seu cotidiano de trabalho.

5) Explique os motivos que o/a levaram a buscar o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica?

6) No Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica a qual linha de pesquisa, e a qual macroprojeto você está vinculado?

7) Conte-nos um pouco sobre o projeto que está / irá desenvolvendo / desenvolver.

ANEXO IV – QUESTÕES NORTEADORAS DA PRIMEIRA ENTREVISTA COM
OS DISCENTES SERVIDORES DO ProfEPT - IFSP

- 1) Comente sobre o projeto de pesquisa que você desenvolve no ProfEPT e as relações que você começa a estabelecer entre o seu projeto e sua atuação profissional enquanto servidor do IFSP. Fale sobre o processo de elaboração do projeto e o momento em que a pesquisa estava, os desafios já enfrentados.
- 2) Conte um pouco sobre as principais contribuições do mestrado, até este momento, em relação a sua atuação profissional no IFSP.

ANEXO V – QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA COM O
COORDENADOR DO ProfEPT – IFSP

- 1) Me conte um pouco sobre como surge a ideia do ProfEPT no contexto do IFSP câmpus de Sertãozinho e como foi o percurso para implementação do Mestrado.
- 2) Pensando na estrutura que o Instituto Federal possui, o ProfEPT entra no percentual destinado a formação de professores, ou no percentual de outros cursos?
- 3) Tendo a primeira turma defendido, qual é, na sua opinião, a contribuição do ProfEPT na formação dos estudantes? E mais especificamente dos servidores?
- 4) Nas entrevistas que fiz com alguns discentes da primeira turma, um dos aspectos que mais foi comentado por eles é a questão da elaboração de um Produto Educacional, como a coordenação entende o Produto Educacional e de que maneiras isso tem sido desenvolvido com os orientadores e estudantes?
- 5) Nossos dados mostram que os discentes da primeira turma que participaram de nossa pesquisa, apontam como dificuldade em relação ao Programa a questão de não saberem se o foco principal do curso é a elaboração do relatório de pesquisa ou a elaboração do produto educacional, me fale um pouco de como essa relação entre relatório de pesquisa e produto educacional é compreendido pela gestão do Programa?
- 6) Há pluralidade de compreensão acerca do que considerar como Produto Educacional, como isso é tratado com os professores do ProfEPT? Há um entendimento comum relação a isso dentre os professores do Programa em Sertãozinho?
- 7) Como você avalia as disciplinas em EaD nesse Programa?
- 8) Me fale um pouco a respeito da vinculação dos professores ao ProfEPT.
- 9) Pelo que eu pesquisei, o ProfEPT desenvolve semestralmente um Seminário Nacional de Alinhamento, todos os professores vinculados participam? Gostaria de saber um pouco mais sobre como é o processo formativo dos professores que se vincularam ao Programa?
- 10) É pensado algum tipo de acompanhamento dos egressos do ProfEPT?
- 11) Um outro aspecto que emerge nas entrevistas é sobre a relação dos alunos servidores e não servidores com o programa, existe tensões entre essas relações, se sim, quais?
- 12) Existe alguma coisa em relação ao ProfEPT que não tenha sido perguntado e que você ache importante comentar?

ANEXO VI – QUESTÕES NORTEADORAS DA SEGUNDA ENTREVISTA COM
OS DISCENTES SERVIDORES DO ProfEPT - IFSP

- 1) Como foi o processo formativo no Mestrado? Como foi cursar as disciplinas presenciais e a distância, comente como foi essa experiência para você. Conte um pouco sobre as principais aprendizagens e dificuldades encontradas.
- 2) Fale um pouco sobre o produto educacional que você elaborou, como surgiu a ideia e como foi o processo de elaboração?
- 3) Agora que já concluiu o mestrado, qual a sua avaliação sobre o ProfEPT? Comente sobre o que você avalia positivamente no Programa e o que, na sua opinião precisa ser aprimorado.
- 4) Por fim, conte-me um pouco sobre as contribuições que o mestrado trouxe para sua vida profissional?
- 5) Faça outros comentários que julgar importante.