



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: SENTIDOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

Ana Sara Castaman – IFRS
Liliana Soares Ferreira – UFSM
João Francisco Lopes de Lima – UFSM
Márcia Amaral Corrêa Ughini Villarroel – IFRS
Ruy José Braga Duarte – UNEB
Rosemayre Alvaia Pinho Costa – SEC/BA/UNEB

RESUMO

O trabalho pedagógico dos/as professores/as da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desperta inúmeras possibilidades de pesquisa em educação. Neste painel, a temática é abordada a partir de três perspectivas, a saber: o trabalho pedagógico durante a pandemia do Covid-19, em contexto do Mestrado Profissional em EPT; das resistências e dificuldades do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDCIs) especialmente, por professores/as da área de humanas; e das implicações no trabalho pedagógico na EPT, advindas de contradições das ações de políticas educacionais no campo do currículo e da formação de professores. Os estudos, aqui agrupados, caracterizam-se como pesquisas qualitativas e utilizam diferentes procedimentos para a produção e análise dos dados. Os resultados alcançados demonstram que, dentre os/as professores/as do Mestrado Profissional em EPT, constatou-se alguns sentidos no que concerne à reorganização no planejamento e nas metodologias, aos desafios, à intensificação e precarização do trabalho, ao cumprimento de atividades cotidianas e dificuldades da produção do conhecimento. Em relação ao uso das TDCIs, verificou-se que os professores com formação na área de ciências humanas julgam importante o uso das tecnologias digitais no seu fazer pedagógico, mas demonstram dificuldades em sua aplicação quando esta transcende à apresentação de slides em sala de aula. Sobre as implicações no trabalho pedagógico na EPT advindas das contradições das ações de políticas educacionais, verificou-se que o trabalho pedagógico dos professores da EPT será sempre transformado por questões estruturais e superestruturais e pelas contradições das condições objetivas que se apresentam na escola.

Palavras-chave: Trabalho Pedagógico. Educação Profissional e Tecnológica. Professores/as da Educação Profissional e Tecnológica.

REFLEXÕES SOBRE TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO ÂMBITO DO MESTRADO PROFISSIONAL E O CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Ana Sara Castaman - IFRS
Liliana Soares Ferreira - UFSM
João Francisco Lopes de Lima - UFSM

RESUMO

A Pandemia por Covid-19 exigiu redimensionamento na educação formal, já que ocorreu a suspensão das atividades presenciais e se propôs a continuidade por meio do ensino remoto. Nessa conjuntura, todos os níveis de ensino reorganizaram o trabalho pedagógico e, em decorrência, alterou-se a dinâmica das relações interpessoais com as quais se existe e produz. Esse estudo, então, objetivou analisar os discursos de professores de um Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, sobre seu trabalho pedagógico durante aquele período de pandemia. Como fundamento teórico-metodológico aplicou-se a Análise dos Movimentos de Sentidos, a partir da produção de dados realizada via questionário on-line. O texto aborda: a) considerações iniciais da historicidade da pós-graduação; b) os fundamentos teórico-metodológicos; c) discussão e análise dos dados da pesquisa e; d) sínteses conclusivas. A partir das análises, constatou-se alguns sentidos no que concerne à reorganização no planejamento e nas metodologias, aos desafios, à intensificação e precarização do trabalho de professores/as, ao cumprimento de atividades cotidianas e dificuldades da produção do conhecimento.

Palavras-chave: Trabalho pedagógico, Pós-graduação, Covid-19.

INTRODUÇÃO

A Pandemia por Covid-19¹ estabeleceu exigências para a educação formal, já que, por, no mínimo um ano, suspendeu-se as atividades presenciais e se propôs o ensino remoto. Nessa conjuntura, todos os níveis de ensino, reorganizaram o trabalho pedagógico (FERREIRA, 2017, 2018) e, em decorrência, as relações interpessoais com a qual se existe e produz, pois até o período supracitado, o trabalho dos professores, geralmente, versava em “[...] selecionar, organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento e estabelecer interações” (FERREIRA, 2018, p. 605). Para tanto, os professores necessitaram:

[...] a) compreenderse y comprenderse a sí mismos en ese momento insólito de la historia humana; b) reaccionar como ser humano y proponer alternativas, como profesional; c) mantener su trabajo, a pesar del momento vivido y el impacto subjetivo

¹ O termo Pandemia refere-se à distribuição geográfica ampla de uma doença, dado o seu alto grau de disseminação. A COVID-19 é uma “[...] infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global [...]” (BRASIL, 2021a). Em 20 de janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconheceu a Covid-19 como situação de emergência global. Em 11 de março de 2020 reconheceu como situação de Pandemia, dada a sua extensão. Declarou o fim da situação pandêmica em 5 de maio de 2023, conforme nos informa a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS, 2023).

vivido. Es decir, los docentes fueron y siguen siendo protagonistas de una situación en la que también son víctimas, sin una preparación u orientación para este cambio brusco en su vida profesional² (FERREIRA; FORTUNATO; ARAÚJO, 2021, p. 41-42).

Ainda, os/as professores/as precisaram adaptar o seu trabalho por meio da tecnologia, demarcando um estar presente à distância. Ou seja, o trabalho pedagógico estabeleceu-se mediante à compreensão, adaptação e proposta dos sujeitos, interlocutores da pesquisa, em resposta ao momento pandêmico que viviam.

Feito este preâmbulo, realizou-se estudo com a finalidade de analisar como, em seus discursos, professores de um Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado Profissional em Rede) descrevem os impactos da pandemia no seu trabalho pedagógico. Assim, com base no fundamento teórico-metodológico da Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS), apresenta-se o presente estudo, a saber: a) aborda considerações iniciais da historicidade da pós-graduação; b) apresenta os fundamentos teórico-metodológicos; c) discute e analisa os dados da pesquisa e; d) trata das sínteses conclusivas.

PÓS-GRADUAÇÃO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O termo “pós-graduação”, no Brasil, foi empregado na década de 1940, no Estatuto da Universidade do Brasil. Em 1950, iniciaram os acordos e convênios entre Estados Unidos e Brasil e, em 1960, os acordos MEC-USAID³ (SANTOS, 2003). Portanto, por muito tempo, o Brasil, reproduziu “[...] a ciência ‘internacional’, a ser ensinada segundo padrões de idêntica categoria, sem veleidades autonomistas” (CUNHA, 1983, p. 255).

Ribeiro (1980) salienta que, com relação ao Mestrado, a influência norte-americana foi desvantajosa, já que tinha a, “[...] a finalidade de saber se um jovem que se formou é capaz de escrever articuladamente, numa linguagem limpa. [...] Se ele [...] é um letrado, não um analfabeto” (RIBEIRO, 1980, p. 75). Saviani (2020), ampliando esta leitura, delimita a pós-graduação como uma etapa da educação formal que tem por intuito especialização, vivência da pesquisa e produção do conhecimento.

Silva Júnior, Ferreira e Kato (2013) demarcam que o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), criado em 1951, com convênios e editais,

² a) compreender-se e compreender-se naquele momento inusitado da história da humanidade; b) reagir como ser humano e propor alternativas, como profissional; c) manter o emprego, apesar do momento vivido e do impacto subjetivo vivenciado. Ou seja, os professores foram e continuam sendo protagonistas de uma situação da qual também são vítimas, sem preparo ou orientação para essa mudança abrupta em sua vida profissional (FERREIRA; FORTUNATO; ARAÚJO, 2021, tradução nossa).

³ Trataram-se de acordos entre o governo brasileiro e a *United States Agency for International Development* (USAID), visando à constituição de uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES).

XXII ENCONTRO DE PESQUISA APLICADA E A COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes), que regula o sistema de pós-graduação e cada Programa que o compõe reconfigurara a modalidade. A partir de 1965, a pós-graduação ampliou o número de vagas nas diversas áreas de conhecimento e dividiu-se em Lato (especialização) e Stricto Sensu (mestrado e doutorado). No contexto da Reforma Universitária, Lei nº 5.540/1968, em pleno estado Civil e Militar no país, o Mestrado adequou-se ao sistema de cátedras e o estabelecimento de um lugar social para a Pós-graduação como política educacional promovida pelo governo do país, porém, especificamente o Mestrado Profissional não recebeu tratamento. De 1975 em diante, dá-se o processo de expansão programada da pós-graduação com a publicação de Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG). Foram três Planos, em sequência, que criaram a base para que na década de 1990, fosse estabelecida a Portaria nº 47, de outubro de 1995, seguida da Resolução nº 01/1995 e da Portaria nº 80 de dezembro de 1998, as quais criaram oficialmente e impulsionaram o Mestrado Profissional.

A partir de então, sobretudo no início deste século, com esse investimento político do governo, os Mestrados profissionais se expandiram, e, segundo índices disponibilizados pela Capes, entre 2004 e 2009, houve um aumento de 104,2% na oferta desses cursos (BRASIL, 2010).

O Mestrado Profissional (MP) tem por objetivo “[...] 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” (BRASIL, 2021b) e diferencia-se do Mestrado Acadêmico (MA), especialmente, porque necessita elaborar um produto.

No MA, pretende-se pela imersão na pesquisa formar, a longo prazo, um pesquisador. No MP, também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social. Com tais características, o MP aponta para uma clara diferença no perfil do candidato a esse mestrado e do candidato ao mestrado acadêmico (RIBEIRO, 2005, p. 15).

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), lócus desse estudo, foi criado pela Resolução do Conselho Superior, nº 161, de 16 de setembro de 2016 (IFES, 2016). Elegeu-se este Programa de Mestrado Profissional, porque possui um projeto específico, com objetivos e estratégias peculiares que impactam diretamente no trabalho pedagógico e na produção do conhecimento. Logo, na próxima seção, busca-se conhecer o referido programa e apresentar os fundamentos teórico-metodológicos que assentam este estudo.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O ProfEPT está vinculado a área de ensino (Área 46)⁴ da Capes e,

[...] oferta vagas em 40 Instituições Associadas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país, localizadas nos 26 Estados da Federação e no Distrito Federal. [...] caracteriza-se como um curso ímpar no país, visto que sua área de concentração é em Educação Profissional e Tecnológica e tem como condição para a aprovação final de seus estudantes, entre outros, a elaboração e aplicação de um produto educacional (CASTAMAN; PASQUALLI; VIELLA, 2019, p. 02-03).

A oferta curricular prevê unidades curriculares obrigatórias (modalidade presencial, podendo ministrar até 30% de sua carga horária a distância) e eletivas (ofertadas a distância). Está organizado em duas Linhas de Concentração: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica. Cada linha de pesquisa possui três (03) macroprojetos que orientam o escopo e a definição das investigações.

Para desenvolver o percurso formativo conta com 489 professores/as permanentes (BRITO *et al.*, 2021), distribuídos na composição do ProfEPT, do qual participam 40 Instituições de Ensino Superior (38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Colégio Pedro II, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais). Para o desenvolvimento deste estudo, foi enviado, por e-mail, a todos os professores, um questionário semiestruturado contendo 15 perguntas (elaborado no *Google Forms*) sobre o perfil acadêmico dos professores, a sua relação com o Programa e, nesse sentido, indagando sobre as características de seu trabalho pedagógico. Recebeu-se o retorno de 110 interlocutores, ou seja, 22,5% do conjunto de professores/as. Elegeu-se como recorte para este artigo as respostas com relação à pergunta na qual os professores deveriam descrever e relacionar o trabalho pedagógico desenvolvido antes e após a Pandemia.

A produção e análise dos dados teve como fundamento teórico-metodológico a Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS). Este, permite realizar uma leitura perscrutadora dos discursos em sua textualidade, sistematizando, em tabelas⁵, os sentidos ali elaborados. Analisou-se os sentidos em suas descrições, narrações, variações, “[...] incidências, repetições, faltas e exageros, etc, ou seja, em seus movimentos” (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020,

⁴ A Área de Ensino integra a Grande Área Multidisciplinar e transita entre a ciência básica e aplicação do conhecimento produzido. 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).

⁵ Estão na base dos argumentos, porém não integram este artigo.

p. 150). Comparou-se, organizou-se e interpretou-se com o objetivo de “[...] adentrar nos discursos, evidenciando sentidos que se confirmarão ou não, quando cotejados com outros” (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020, p. 150).

Após, realizou-se as sínteses, agrupando os sentidos em suas semelhanças e compondo a sistematização (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020), a partir da categoria trabalho pedagógico. Assim, os excertos com os discursos dos/das professores/as serão apresentados com o apoio das siglas Professor 1 (P1), Professor 2 (P2), Professor 3 (P3), e, assim, consecutivamente. Passa-se então, a análise e discussão dos dados.

COVID-19 E TRABALHO PEDAGÓGICO: UM OLHAR A PARTIR DOS DISCURSOS DOS PROFESSORES DO ProfEPT

Como suposto, tendo em vista a proposta desse estudo, buscou-se analisar os discursos dos professores sobre trabalho pedagógico. Entende-se trabalho pedagógico como

[...] a produção do conhecimento em aula, tanto dos professores, quanto dos estudantes. Mas vai além. Considera-se, ainda, que a produção do conhecimento pressupõe envolvimento e participação política em todos os momentos escolares, além de intenso imbricamento, comprometimento e responsabilidade com o projeto pedagógico institucional. Trata-se, pois, de um movimento dialético entre o individual e o coletivo: entre o que os professores concebem seu projeto pedagógico individual, e o que a escola, comunidade articulada, estabeleceu em seu projeto pedagógico institucional em consonância com o contexto histórico, social, político, econômico (FERREIRA, 2018, p. 594).

A partir deste conceito e das análises, evidenciaram-se movimentos de sentidos de pertencer ou não pertencer à condição de professores/as da pós-graduação; vivenciar o tempo de trabalho e o tempo de vida privada; imergir no trabalho pedagógico ou cuidar de si e de sua produção; alterar seu trabalho e ir ao encontro dos/das estudantes e suas demandas individuais ou permanecer no modo como trabalhava presencialmente, tratando o coletivo; de transformações ocorridas na vida (trabalho e educação) dos sujeitos. Consta-se, nestes excertos, a produção do ser humano e da sua capacidade de reinvenção, de “[...] criar, produzir, e modificar as suas possibilidades concretas de sobrevivência” (NASCIMENTO, 2018, p. 31), diante de uma concretude também modificada por seu trabalho. Para delimitar esses movimentos, inclusive dialéticos, demarcou-se o trabalho pedagógico no ProfEPT, durante a pandemia, a partir de dois vieses:

a) O trabalho pedagógico em si, suas particularidades e as demandas apresentadas pela Pandemia;

Os discursos analisados indicaram que, apesar dos professores terem um trabalho determinado e orientado em regulamento (IFES, 2023), com a Pandemia tiveram que realizar adaptações, em particular, nas metodologias empregadas. Observou-se uma preocupação em manter o objetivo da proposta e da produção do conhecimento, porém, por meio de estratégias de ensino diferenciadas: “Com a pandemia, surgiram novos desafios que precisaram ser enfrentados. As metodologias ativas⁶ contribuíram para o ensino remoto. Mas ainda há lacunas que não serão solucionadas” (P01). “**As aulas remotas exigem um planejamento novo**, o que demanda muitas horas de dedicação, sem contar os registros que também estão diferentes” (P75, grifos nossos). “**Os objetivos e as intenções são os mesmos. As ferramentas e estratégias são distintas**” (P88, grifos nossos). Os professores não descrevem de maneira pormenorizada sobre as estratégias de ensino adotadas, mas percebe-se a inserção das tecnologias e metodologias ativas.

Outrossim, emitiram juízo de valor, em relação às mudanças realizadas do ensino presencial para o remoto, tanto em sala de aula quanto na pesquisa e extensão: “A pandemia atrapalhou de forma direta o desenvolvimento das atividades. O Curso é presencial e foi todo planejado desta forma. Contudo, é um momento de enfrentamento que necessitamos vencer” (P48). “Antes eu tinha a possibilidade de aplicar minhas pesquisas com estudantes, técnicos e professores. Atualmente não posso fazer isso” (P40).

Alguns interlocutores argumentaram sobre a necessidade de autoanálise neste período: “Em relação à qualidade, tentamos manter o mesmo de antes, aprendendo e reinventado novas formas de trabalho” (P35).

Não sou uma pessoa letrada digitalmente, tenho muitas dificuldades com a tecnologia, mas tenho me virado bem, neste momento de aulas remotas/assíncronas/síncronas... Antes da pandemia, tinha muita segurança em desenvolver estratégias para mediar a construção do conhecimento, apesar de não ser pedagoga, tive uma formação muito centrada na formação de professores (P39).

Majoritariamente, os discursos dos professores ao comparar o antes e depois da pandemia, denotam desafios e desgastes, bem como intensificação e precarização do trabalho pedagógico: “**Torturante!**” (P21, grifos nossos); “Atualmente é muito **mais desgastante, mentalmente e fisicamente!**” (P31, grifos nossos); “Antes mais partilha agora **mais exaustivo e menos motivador**” (P41, grifos nossos); “Mudou completamente a dinâmica. Se

⁶ Ver mais em Santos e Castaman (2022).

intensificaram o número de reuniões, ao mesmo tempo que precisamos nos adaptar ao formato em REDE. Tem sido também, um grande aprendizado” (P70).

Com relação ao trabalho específico realizado no ProfEPT indicam que “Antes da pandemia ainda não estava vinculado ao Profept, mas já possuía uma carga de trabalho elevada. Atualmente, as coisas estão muito piores, o trabalho remoto triplica as demandas e também **perdemos muito em qualidade**” (P02, grifos nossos).

O **trabalho se intensificou** bastante com a pandemia. Além disso, o estresse gerado pelo teletrabalho, **o volume de tarefas burocráticas tem levado a um adoecimento permanente**. A **qualidade das aulas também caiu**, pois houve um enorme distanciamento entre professores e estudantes (P23, grifos nossos).

Ademais, evidenciou-se narrativas (minorias) de interlocutores descrevendo o trabalho apenas como um cumprimento de ações diárias e, portanto, negando alterações em virtude da pandemia, enfatizaram a prática: “**Meu trabalho**, tanto antes quanto agora, **tem** como base **o compromisso e responsabilidade em desenvolver um ensino de qualidade**” (P59, grifos nossos).

Sempre gostei muito do meu trabalho e, **apesar de estarmos dando aulas on line** e a interação com os alunos ser apenas virtual, **não acredito que a qualidade ou o aproveitamento dos alunos tenha caído**. Aliás, com as atividades remotas os alunos estão com mais liberdade para estudar e cumprir suas tarefas. Outra vantagem que vejo é o ganho de tempo por não precisar estar no trânsito para chegar e voltar do trabalho. Vejo muitas vantagens no trabalho remoto. Reuniões que antes não podiam contar com a presença de muitos, principalmente por conta da distância, hoje estão cheias. O uso de questionários on-line para tomadas de decisões ou para organizar planos de trabalho ao invés de intermináveis reuniões, também ajudaram (P50, grifos nossos).

Observa-se, nestes excertos, a tentativa de os sujeitos argumentarem ou justificarem o trabalho (sem modificações) como utilitário, ou seja, que independente dos efeitos no mundo da vida, é necessário trabalhar. Supõe-se uma certa imbricação ao mercado de trabalho, ao

[...] capitalismo, a produção da vida humana se processa por intermédio do mercado, que pode ser entendido, **grosso modo**, como o lugar social no qual todos os indivíduos, para poderem viver, precisam comprar e vender mercadorias (TUMOLO; TUMOLO, 2004, p. 334, grifos do autor).

Estes são alguns dos sentidos pesquisados e analisados e que se apresentam multifacetadamente, talvez, pela hipótese de o Programa ter passado pelo seu primeiro quadriênio do ciclo avaliativo como programa de Mestrado por parte da Capes, e porque

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO PROFSSIONAL E TECNOLÓGICA

muitos/as professores/as são oriundos de formações diversas, sendo que, pelo perfil, a maioria indicou nunca ter trabalhado em outros programas de pós-graduação *Stricto Sensu*.

As análises sugerem que a Pandemia teve uma repercussão no trabalho pedagógico, mesmo que superficial, no reordenamento deste. Não se evidenciou univocidade nas evidências, por isso não se conseguiu mapear detalhadamente as alterações ocorridas. Com relação aos sujeitos (professores do ProfEPT) do trabalho pedagógico, observou-se um desgaste emocional, frente às demandas decorrentes da pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar como, em seus discursos, professores de um Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado Profissional em Rede) descrevem os impactos da Pandemia no seu trabalho pedagógico. Por isso, sistematizou-se sentidos que caracterizam o trabalho pedagógico no ProfEPT durante esse período, sob a perspectiva dos/das professores/as: reorganização no planejamento e das metodologias de ensino empregadas, desafios, intensificação e precarização e cumprimento de atividades cotidianas.

Os sentidos evidenciados expressaram, ao mesmo tempo, a condição ontológica e histórica desses sujeitos a partir do binômio trabalho e educação. Esta temática, cara ao espaço e tempo da Educação Profissional e Tecnológica, e centralidade nas propostas educacionais nesta modalidade, é organizativa também do Mestrado Profissional, lócus deste estudo. Não se trata somente da temática articuladora, mas do conjunto de condições em que trabalhadores acessam a uma pós-graduação e, naquele momento, interagem com professores, outros sujeitos também afetados por uma pandemia que lhes exigiu revisar e alterar o trabalho pedagógico. Esse conjunto de fatores determinou os sentidos produzidos pelos interlocutores da pesquisa, naquele momento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 47** de 1 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, nos termos do referido documento [...]. Brasília, DF: CAPES, 1995. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria> Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 80**, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos



XXII ENCONTRO de mestRADOS profissionais e dá outras providências. Brasília, DF: CAPES, 1999. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/88/84>. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **VI Plano nacional de pós-graduação (PNPG): 2011-2020**. Brasília, DF: MEC/CAPES, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros> Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Documento de Área 46 – Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **O que é a COVID 19?** 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. **Sobre a CAPES**. 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRITO, Wanderley Azevedo de *et al.* **Autoavaliação ProfEPT: Relatório de Técnico 2017-2020**. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Núcleo de Autoavaliação e Planejamento Estratégico do ProfEPT (NAPE). Vitória, ES: IFES/PROFEPT/NAPE, 2021.

CASTAMAN, Ana Sara; PASQUALLI, Roberta; VIELLA, Maria Dos Anjos Lopes. Formação do mestre em educação profissional e tecnológica – PROFEPT: reflexões sobre a didática. **Revista Cocar**, v. 13, n. 26, p. 125-141, 2019.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, tempo e conhecimentos**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dZCLTB8HzT8BW7CSXrJzF9M/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2022.

FERREIRA, Liliana Soares; BRAIDO, Luiza da Silva; DE TONI, Dulcineia Libraga Papalia. Pedagogia nas Produções Acadêmicas da Pós-Graduação em Educação no RS: Análise dos Movimentos de Sentidos. **Revista Cocar**, Edição Especial, n. 8, p. 146-164, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3052>. Acesso em: 05 jan. 2022.

FERREIRA, Liliana Soares; FORTUNATO, Ivan; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. La pandemia del COVID-19 y las políticas del Ministerio de Educación de Brasil. In: AGUILAR, Nívia T. Álvarez; MIRELES, Lizbeth Habib. **Retos Y desafíos de las universidades ante la pandemia de COVID - 19**. México: Labirintos, 2021, p. 41-61.

IFES - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Resolução do Conselho Superior nº 161/2016, de 16 de setembro de 2016**. Criar o Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica e aprovar seu Regulamento interno. 2016. Disponível:

https://portal.ifes.edu.br/images/PDFs/PPPI/_cursosposgraduacao/pocosdecaldas/mestrado-profissional/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Conselho_Superior_IFES_N%C2%BA_161-2016_-_Cria%C3%A7%C3%A3o_Programa_P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o_ProfEPT.pdf. Acesso em: 08 jan. 2022.

IFES - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Anexo ao Regulamento Geral 2023**. [2023]. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcgleclefindmkaj/https://profepi.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Regulamentos/1Anexo_ao_Regulamento_ProfEPT2023.pdf. Acesso em: 06 jun. 2024.

NASCIMENTO, Cláudio Rodrigues do. **A Dialética nas Fronteiras da Convivência: o movimento dos sujeitos a partir de uma Escola Técnica Industrial em direção ao mundo do trabalho**. 2018 365f. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

OPAS - ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. [2023]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 13 jun. 2024.

RIBEIRO, Darcy. **Os cursos de pós-graduação**. Encontros com a Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. **RBPG**, v. 2, n. 4, p. 8-15, 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/72/69>. Acesso em: 01 fev. 2022.

SANTOS, Cássio Miranda. Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pXxfJjdHPRrpRbZvCHKLfsp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2022.

SANTOS, Danielle Fernandes Amaro dos; CASTAMAN, Ana Sara. Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 334-357, jan./abr. 2022.

SAVIANI, Demerval. Meio século de Pós-Graduação no Brasil: do período heróico ao produtivismo pela mediação de um modelo superior às suas matrizes. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, v. 7, n. 14, p. 12-39, 2020.

SILVA JÚNIOR, João Dos Reis; FERREIRA, Luciana Rodrigues; KATO, Fabíola Bouth Grello. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 435-499, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27527553011>. Acesso em: 15 jan. 2022.

TUMOLO, Ligia Maria Soufen; TUMOLO, Paulo Sergio. A vivência do desemprego: um estudo crítico do significado do desemprego no capitalismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2, n. 2, p. 27-344, 2004. Disponível em:



XXII ENCONTRO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
<https://www.scielo.br/tes/a/dpGWnRCX8Gwjn6ZD5NjJHrz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

O LETRAMENTO DIGITAL E O TRABALHO PEDAGÓGICO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM CAMINHO FORMATIVO A SER CONSTRUÍDO

Márcia Amaral Corrêa Ughini Villarroel – IFRS

RESUMO

Este artigo aborda a relevância do uso das tecnologias digitais na prática pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica e a necessidade do letramento digital como conteúdo da formação docente. Tem-se como objetivo investigar se os professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) das áreas humanas apresentam resistência e/ou dificuldade em utilizar as tecnologias digitais no planejamento, intervenção e avaliação pedagógica. A presente pesquisa é parte de um projeto mais amplo envolvendo a temática do letramento digital docente e foi realizada com 35 professores da EPT cuja atuação se concentra na região centro-norte do estado do Rio Grande do Sul. A metodologia utilizada foi qualitativa do ponto de vista da abordagem, de natureza aplicada, exploratória quanto à finalidade e utilizou-se de *survey* como procedimento. Os dados obtidos evidenciaram que os professores com formação na área de ciências humanas julgam importante o uso das tecnologias digitais no seu fazer pedagógico, mas demonstram dificuldades em sua aplicação quando esta transcende à apresentação de slides em sala de aula.

Palavras-chave: Letramento Tecnológico, Tecnologia Educacional, Educação Profissional e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

Vivemos num mundo digital em que a maioria das pessoas está conectada à internet, faz uso de redes sociais, e tem disponíveis inúmeras possibilidades de sites, artigos, blogs e outras mídias para pesquisa. Nesse contexto, aplicativos e jogos, em conjunto com outras tecnologias presentes no cotidiano, consistem em meios que podem ser utilizados em sala de aula como ferramentas de mediação voltada para a aprendizagem dos alunos. Modelski, Azeredo e Giraffa (2018) destacam que estes recursos podem ser adaptados às necessidades pedagógicas dos professores, levando em consideração que eles estejam preparados para utilizá-las.

A internet disponibiliza uma imensidão de informações, cuja qualidade do conteúdo flutua entre níveis de excelência e casos grosseiros de desinformação ou falsa informação. Nesse cenário, evidencia-se a necessidade e a importância do papel da atuação docente na formação crítica do aluno voltada às práticas de utilização das tecnologias digitais. Vale destacar que as tecnologias digitais no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) podem facilitar a comunicação entre professores-professores, professores-alunos, professores e equipes gestoras.

Diante desse panorama e partindo da premissa de que as tecnologias digitais oferecem grande potencial de utilização na EPT (Educação Profissional e Tecnológica), questiona-se: os professores cuja formação em nível de graduação é oriunda das Ciências Humanas utilizam as Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) em um ou mais momentos do ciclo da atuação pedagógica? É fundamental esclarecer aqui que se compreende por ciclo de atuação pedagógica as fases dinamicamente articuladas de planejamento, intervenção e avaliação atinentes ao trabalho docente de promoção da aprendizagem junto aos grupos de estudantes com os quais se atua. Os objetivos da pesquisa foram investigar se os participantes do estudo apresentam resistência e/ou dificuldade em utilizar as TDICs no ciclo de atuação pedagógica e verificar se as equipes gestoras oferecem algum suporte ou incentivo para que tais práticas ocorram.

Com a finalidade de investigar a temática proposta, realizou-se um estudo de caráter diagnóstico, através de *survey*. O questionário elaborado foi aplicado a um grupo de 35 professores da rede federal da EPT cuja localidade de exercício profissional está situada na região centro-norte do estado do Rio Grande do Sul. A análise dos dados obtidos centrou-se na existência ou não de resistência por parte dos sujeitos da pesquisa quanto à utilização das TDICs no ciclo de atuação pedagógica. Além disso, a reflexão estendeu-se sobre a necessidade de que haja investimento na formação adequada para potencializar o uso assertivo de tais ferramentas no contexto pedagógico da EPT.

LETRAMENTO DIGITAL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao abordar o uso de tecnologias digitais por professores, é essencial considerar tanto a sua formação inicial quanto a contínua para a utilização dessas ferramentas, assim como o nível de letramento digital desses profissionais, ou seja, a habilidade de ler e escrever utilizando meios digitais, como computadores, celulares e internet.

De acordo com Souza (2007, p. 58), a definição da expressão "letramento digital" é complexa devido, primeiramente, à ausência de um termo academicamente consolidado. A expressão apresenta "variações recorrentes, como letramento eletrônico, letramento tecnológico, competência tecnológica, dentre outros". Além disso, o termo na literatura oscila entre aspectos técnicos e significados cognitivos, psicológicos ou sociológicos.

A autora apresenta a expressão "letramento digital" com base em conceitos "mais restritos", que descrevem o termo como a prática de entender a linguagem computacional. Ela também utiliza o termo "Letramentos Digitais", fundamentado nas teorias de Lankshear e

XXII ENCONTRO NACIONAL DE LETRAMENTO DIGITAL (XXII ENDIPE) - 2019

Knobel (2008), que critica o letramento digital como sendo apenas uma série de conceitos e competências. Souza define o letramento digital

[...] como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador, de maneira crítica e estratégica, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente (SOUZA, 2007, p. 61).

Lankshear e Knobel (2008) defendem o uso do conceito de "letramentos digitais" no plural e apresentam três argumentos para isso. Primeiro, devido à grande diversidade de conceitos sobre letramento digital, o que implica diferentes políticas de letramento digital. Segundo, pela perspectiva sociocultural do letramento digital como uma prática social. E, por último, pelos benefícios potenciais decorrentes da adoção de uma visão expansiva do conceito de letramento digital e seus significados para a aprendizagem educacional.

Em um contexto educacional, as tecnologias precisam fazer parte da vida dos docentes, sendo inerentes ao seu contexto social e cultural, para que possam ser efetivamente utilizadas. O letramento digital transcende ao conhecimento dos conceitos e tipos de tecnologias digitais; envolve a compreensão e interpretação de como essas tecnologias podem ser aplicadas na profissão, tanto no estudo quanto no ensino. Esses processos ocorrem por meio da aprendizagem e incorporação dessa "nova" linguagem, através da formação inicial e continuada.

Freitas (2010) enfatiza a relevância da discussão sobre letramento digital no contexto da prática docente. A autora argumenta que a integração do computador e da internet no ensino implica a realização de atividades e pesquisas em plataformas virtuais, como fóruns, sites, e, mais recentemente, aplicativos digitais, todos os quais exigem letramento digital. A autora define letramento digital como:

[...] um conjunto de habilidades necessárias para que uma pessoa compreenda e utilize informações de forma crítica e estratégica, em diversos formatos, oriundas de várias fontes e disponibilizadas por meio de computadores e internet, sendo capaz de alcançar seus objetivos, frequentemente compartilhados social e culturalmente (FREITAS, 2010, p. 339-340).

Portanto, o letramento digital é entendido como um conceito que vai além do simples conhecimento sobre recursos e tecnologias digitais. Ele envolve a capacidade de usar essas informações apresentadas através de tecnologias digitais de maneira crítica e socialmente

XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO em Contexto. É a utilização da tecnologia com um propósito cultural, social e cognitivo voltado para a construção do conhecimento.

O mundo digital oferece inúmeras oportunidades de aprendizagem e aquisição de conhecimento, tornando essencial que professores e educadores se familiarizem com esses conceitos. Compreender como usar tecnologias no contexto educacional e discernir as informações disponíveis na rede são habilidades que podem enriquecer significativamente o processo educativo. Nesse sentido, as tecnologias e mídias digitais não substituem de forma alguma o professor, bem como as práticas já legitimadas de educação, mas complementam e enriquecem o trabalho educativo. Ensinar e educar são atividades essencialmente humanas, e nenhuma máquina tem o condão de substituir o docente, contudo pode facilitar sua comunicação no contexto em que atua. Professores letrados digitalmente são capazes de usar as tecnologias de forma criativa para inovar o seu fazer e conectar-se de forma mais intensa com seus alunos.

Nos processos de ensino e aprendizagem, o professor da EPT deve estar em constante aprendizado, pois não há ensino sem pesquisa em instituições que se consideram produtoras e não apenas reprodutoras de conhecimento. Nessa esteira, a formação continuada de professores é fundamental para que se tenha um nível adequado de qualidade educacional, permitindo que as práticas pedagógicas sejam aprimoradas e revistas conforme as transformações e demandas sócio-histórico-culturais. Nesse sentido, as tecnologias atuam como recursos de comunicação e portais de pesquisa, tornando-se ferramentas essenciais para a transformação na educação (MORAN, 2018) de modo que a formação para o seu uso é crucial para as necessárias ressignificações nas práticas pedagógicas (MODELSKI; AZEREDO; GIRAFFA, 2018). Desse modo, pode-se afirmar que o letramento digital deve fazer parte do processo de formação docente na EPT, visando qualificar e ampliar ainda mais as possibilidades de mediação pedagógica na construção do conhecimento.

MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo que originou este artigo se orientou por uma abordagem qualitativa de pesquisa, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios e procedimentos do tipo *survey*, aplicado de maneira virtual por meio do *Google forms*, e disponibilizado aos 35 docentes que compuseram o conjunto de participantes dessa fase da pesquisa. Cabe ressaltar que todos os professores que responderam ao instrumento de pesquisa, preencheram e assinaram o TLCE (Termo de Livre Consentimento Esclarecido). Destaca-se, ainda, que dos 35 (trinta e cinco) professores respondentes, 10 (dez) eram graduados em Pedagogia, 13 (treze) em Letras, 5 (seis)

questionário elaborado por Villarroel, Triches e Okuyama (2022) e já aplicado em investigações que não contemplavam o contexto docente da EPT foi reorganizado e adaptado a esta etapa investigativa utilizando-se a partir de 13 afirmações. As afirmações propostas versaram sobre se os professores utilizavam as tecnologias digitais no ciclo de atuação pedagógica, se as consideravam importantes como ferramentas de pesquisa, planejamento, elaboração de planos de aula; se buscavam formação nessa área, e se apresentavam dificuldades para usar as TDICs. As respostas foram computadas e apresentadas em forma de tabela, para serem discutidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No quadro 1 é possível conhecer o panorama geral do posicionamento dos docentes sujeitos da pesquisa a respeito do que foi coletado e analisado na forma de dados:

Quadro 1: Panorama do posicionamento dos sujeitos da pesquisa

1) Utilizo as tecnologias digitais na minha prática como professor(a).	Nº pessoas
Sempre	5
Quase sempre	12
Às vezes	10
Raramente	8
Nunca	0
2) Considero importante utilizar as tecnologias digitais na minha prática docente, nos planejamentos e planos de aula.	Nº pessoas
Sempre	5
Quase sempre	12
Às vezes	18
Raramente	0
Nunca	0
3) Utilizo frequentemente as tecnologias digitais para elaboração, implementação e avaliação da minha prática pedagógica como recurso metodológico junto às turmas de estudantes em que atuo?	Nº pessoas
Sempre	12
Quase sempre	8
Às vezes	10
Raramente	5
Nunca	0

4) Uso com facilidade do computador para preparar meu planejamento e plano de aula.	Nº pessoas
Sempre	30
Quase sempre	5
Às vezes	0
Raramente	0
Nunca	0
5) Considero importante a utilização de tecnologias digitais (ferramentas e mídias) para construção coletiva dos documentos norteadores institucionais	Nº pessoas
Sempre	35
Quase sempre	0
Às vezes	0
Raramente	0
Nunca	
6) Tenho motivação em aprender sobre o uso das tecnologias digitais na educação.	Nº pessoas
Sempre	11
Quase sempre	11
Às vezes	13
Raramente	0
Nunca	0
7) Busco formações, cursos ou pesquisa sobre a utilização das tecnologias digitais em sala de aula.	Nº pessoas
Sempre	10
Quase sempre	5
Às vezes	0
Raramente	18
Nunca	0
8) Utilizo e-mail ou WhatsApp, ou outro canal de comunicação digital para me comunicar com meus pares sobre a prática pedagógica a ser implementada.	Nº pessoas
Sempre	15
Quase sempre	20
Às vezes	0
Raramente	0
Nunca	0

9) Faço uso de canais de comunicação digitais (e-mails, WhatsApp, Messenger, outro) para construir coletivamente documentos avaliativos quando necessário.	Nº pessoas
Sempre	35
Quase sempre	0
Às vezes	0
Raramente	0
Nunca	0
10) Uso ferramentas como Google Docs para construir documentos de trabalho, independentemente de sua natureza.	Nº pessoas
Sempre	35
Quase sempre	0
Às vezes	0
Raramente	0
Nunca	0
11) Acredito que o uso das tecnologias digitais não constitua uma ferramenta necessária para minha prática como professor(a).	Nº pessoas
Sempre	0
Quase sempre	3
Às vezes	18
Raramente	9
Nunca	3
12) Apresento dificuldade para utilizar as tecnologias digitais na minha prática como professor(a).	Nº pessoas
Sempre	9
Quase sempre	8
Às vezes	18
Raramente	0
Nunca	0
13) Apresento resistência em utilizar as tecnologias digitais na escola.	Nº pessoas
Sempre	15
Quase sempre	13
Às vezes	7
Raramente	0
Nunca	0

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os achados da pesquisa revelam uma certa ambivalência por parte dos docentes aqui investigados quanto à abertura e/ou resistência para a adoção das TDICs no ciclo de atuação pedagógica. É muito significativo notar que, apesar de a totalidade dos docentes manifestar que se utiliza dessas ferramentas para trabalhar na produção de documentos institucionais e colaborativos com colegas de profissão, apenas a metade deles assume trabalhar sempre ou muito frequentemente com as TDICs no exercício profissional junto aos alunos.

Nesse mesmo sentido, percebe-se que não há um reconhecimento expressivo da importância de utilizar esse tipo de recurso como forma de explorar novas possibilidades no processo de ensino. A preponderância da opção “às vezes” em diversas questões como opção de resposta revela uma discrepância entre a dimensão de presença das TDICs na vida desses docentes e o quanto isso é levado para o contexto pedagógico da educação profissional e tecnológica. A EPT deveria ser, por excelência, um cenário em que a tecnologia precisaria ser vivenciada de maneira crítica e pioneira, evitando que a condição de estagnação ou, até, de alienação frente à digitalidade e suas ferramentas fosse uma constante. Obviamente que esse estudo se trata de um recorte, contudo, é inevitável refletir sobre o modo como os docentes das áreas humanas vêm sendo formados nesse sentido. Para não ser manipulado pela tecnologia é preciso dominá-la minimamente e esse é um risco que os achados desse estudo apontam.

É interessante apontar, também, que apenas metade do grupo aqui em questão procura por formações no âmbito do letramento digital e do uso de recursos tecnológicos voltados para a docência. Num cenário de atuação docente na EPT, fica evidente que o reconhecimento da necessidade de apropriar-se desse domínio de conhecimento não constitui um objetivo de alta relevância. Tal dado revela um certo descuido para a intensificação da conexão com os próprios alunos que, como nativos digitais (PRENSKY, 2001) em sua maioria, reconhecem nessas ferramentas um modo legítimo de se comunicar, ser e estar no mundo.

As respostas das questões 3, 11, 12 e 13 ratificam o que já foi aqui colocado sobre a resistência e o não reconhecimento da urgência em estabelecer uma ponte real entre a vivência do trabalho docente junto ao aluno com a inserção de recursos das tecnologias digitais de informação e comunicação. É preciso ressaltar que nos questionários havia um espaço de observação para que os docentes sujeitos dessa pesquisa pudessem registrar informações pertinentes ao tema investigado. Onze (11) docentes escreveram que faziam uso frequente do datashow em aula para expor conteúdos novos. Obviamente que os recursos tecnológicos não garantem inovação e rupturas epistemológicas por si só. Há muito o que se pensar de forma profunda e responsável sobre a sua utilização, contudo sem que haja um conhecimento mínimo



XXII ENCONTRO sobre princípios e ferramentas, a reflexão e a própria prática docente ficam empobrecidas. O uso de datashow e de slides é, sem dúvidas, um recurso importante para o professor poder lançar mão em aulas expositivas dialogadas, contudo, utilizar as TDICS em sala de aula não se resume a isso.

O interesse arrefecido por aprender mais sobre o tema e incorporá-lo no ciclo de atuação pedagógica docente na EPT servem de alerta para que se repense a formação continuada de professores, em especial àqueles que se dedicam às Ciências Humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se a relevância e as potencialidades que os usos das tecnologias digitais podem agregar ao fazer pedagógico docente da EPT. Durante a realização desse estudo, analisou-se que o uso das tecnologias é realizado no planejamento e plano de aulas, na elaboração de documentos institucionais, sem, contudo, ser incorporado na dimensão prática do fazer pedagógico junto ao aluno, ou seja, como recurso metodológico. Observou-se, ainda, que as TDICs são utilizadas mais frequentemente para atividades individuais e coletivas envolvendo os pares, sem que haja sua extensão para a prática da docência junto aos grupos de alunos. Constatou-se que boa parte dos docentes tem dificuldades em usar as tecnologias digitais no ciclo de atuação pedagógica, o que pode ocorrer em função do desconhecimento sobre instrumentos tecnológicos passíveis de aproveitamento para o contexto pedagógico e da falta de domínio desses artefatos. Conforme Villarroel, Triches e Okuyama (2022), também neste estudo ressalta-se a importância do letramento digital como conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal da formação docente na EPT enquanto prática social que envolve a apropriação de competências para o uso da informação e do conhecimento de forma crítica e fluida, provenientes de variadas fontes tecnológicas.

REFERÊNCIAS

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, Dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2024.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices**. New York: Peter Lang, 2008. 321 p. Disponível em: https://www.academia.edu/293040/Digital_Literacies_Concepts_Policies_and_Practices. Acesso em: 19 fev. 2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

MODELSKI, D.; AZEREDO, I.; GIRAFFA, L. Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais: Reflexões ainda necessárias. **REPesquiseduca**, v. 10, n. 20, p. 116-133, jan.-abr. 2018. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MORAN, J. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2018.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **MCB University Press**, v. 9, n. 5, Oct. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SOUZA, V. V. Soares. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55-69, dez. 2007. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_2.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

VILLARROEL, M. A. C. U.; TRICHES, G.; OKUYAMA, F. O Letramento Digital para Formação de Professores com Resistência e/ou Dificuldades no Uso de Tecnologias Digitais. **Revista Cocar**, v. 16, n. 34, p. 1-19, 2022.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRADIÇÕES DAS AÇÕES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O DEVER TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA⁷

Ruy José Braga Duarte (UNEB)

Rosemayre Alvaia Pinho Costa (SEC/BA-UNEB)

RESUMO

O presente texto tem como objetivo analisar as contradições das ações de políticas educacionais no campo do currículo e da formação de professores e suas implicações no trabalho pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e adota, como estratégia de produção de dados, a pesquisa bibliográfica e documental, enfocando o currículo integrado e a formação de professores na rede estadual de educação profissional da Bahia. Com subsídio teórico referencial de matriz marxista, engendra criticamente contradições e mediações implicadas no movimento da realidade investigada e evidencia como resultado, que o trabalho pedagógico dos professores da EPT será sempre transformado por questões estruturais e superestruturais e pelas contradições das condições objetivas que se apresentam na escola, oriundas de ações de políticas dos órgãos centrais, sejam aquelas voltadas às mudanças curriculares, sejam as que forjam os programas de formação de professores.

Palavras-chave: Currículo. Formação de Professores. Trabalho Pedagógico.

INTRODUÇÃO

Na defesa da formação emancipatória, aponta-se como problemática concreta o reflexo direto da reorganização do trabalho dos professores, de acordo com as demandas do capital, e suas implicações no trabalho pedagógico por eles realizado. O presente artigo analisa as contradições das ações de políticas educacionais no campo do currículo e da formação de professores e suas implicações no trabalho pedagógico dos professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Caracteriza-se como estudo de abordagem qualitativa e de natureza exploratória. Adota, como estratégia para produção de dados, a pesquisa bibliográfica e documental. Com subsídio teórico referencia-se nos estudos de matriz marxista, engendrando criticamente contradições e mediações implicadas no movimento da realidade investigada.

Além dessa introdução, o texto é composto por quatro outras seções que trazem, inicialmente, a metodologia privilegiada no estudo, em seguida as categorias teóricas

⁷ Artigo resultante do Projeto de Pesquisa “A reforma do estado brasileiro e seus impactos na gestão da educação no Brasil”, financiado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no âmbito do Edital 110/2023/Programa de Fortalecimento dos Grupos de Pesquisa (Proforte/UNEB) e orientado por Célia Tanajura Machado (UNEB).

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, que busca explorar uma determinada questão de maneira mais complexa e detalhada, mas ainda de natureza exploratória, pois apenas introdutória quanto ao que analisa.

Nesse sentido, os dados produzidos se utilizaram de pesquisa bibliográfica na busca de autores que dialogam com as categorias teóricas privilegiadas, as saber: currículo/currículo integrado, formação de professores e trabalho pedagógico, mas também com documentos, especialmente os currículos e matrizes curriculares da educação profissional da rede estadual da Bahia, implantados entre 2008 e 2016, e os projetos do “Curso de Especialização em Metodologia de Ensino para a Educação Profissional” (elaborado e ofertado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em parceria com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC)/Superintendência de Educação Profissional (Suprof), durante os anos de 2013/2015) e do “Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica” (elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), *Campus* de Colatina, nos anos de 2020/2021).

As análises baseiam-se no referencial teórico-metodológico de matriz marxista e busca compreender, criticamente, as contradições e mediações implicadas no fenômeno estudado.

CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DA REDE ESTADUAL DA BAHIA

Historicamente, a estruturação de um currículo para a classe trabalhadora está assentada em dois pilares antagônicos: o primeiro defende a formação para o trabalho, com o objetivo único de atender aos interesses de mercado, com ênfase no individualismo, na formação por competências voltadas para a empregabilidade; e o segundo busca formar sujeitos capazes de se inserirem na vida produtiva e no mundo do trabalho, em condições de desenvolver a sua criticidade, com possibilidades de emancipação da sua condição de explorado. Uma e outra alternativa coloca em disputa projetos educacionais distintos. Em texto publicado em 2011, Marize Ramos (2011) afirma a essência da disputa dos projetos de educação para a formação dos trabalhadores e seus filhos.

Assim, a formação de trabalhadores, e suas dimensões tanto geral e cultural quanto específica para o exercício da vida produtiva, está no plano da disputa por hegemonia

pelas classes burguesas e trabalhadora. Na perspectiva da primeira, a educação dos trabalhadores subsume-se à necessidade do capital em reproduzir a força de trabalho como mercadoria. Ao contrário, a classe trabalhadora disputa um projeto educativo que possibilite sua formação como dirigentes visando à superação de sua dominação pela classe antagônica (RAMOS, 2011, p. 45-46).

A disputa do projeto educacional ocorre no espaço e tempo do trabalho, mas também e, principalmente, na concepção de educação a ser ofertada para a sociedade, em especial à classe trabalhadora e seus filhos, por meio dos currículos escolares. Ora, currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola (SAVIANI, 2008, p. 16), "[...] significa corrida, caminhada, percurso" representa "o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 27). Assim sendo, a escola é o local do conhecimento sistematizado, do trato científico, da cultura e do trabalho realizado. Nesse sentido, vale perguntar: para quem, quais os conteúdos e com quais intenções esse currículo está formatado? Ou seja, o horizonte está nos sujeitos que serão formados por este currículo, os quais não são neutros, são carregados de intencionalidades, assim como o currículo. Para percorrer este caminho, só será possível se o currículo for capaz de

[...] dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tendo como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. Nesta outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 28).

Por isso, o currículo necessita ser integrado e deve atender aos interesses da classe trabalhadora, assentado na perspectiva de formar indivíduos críticos com possibilidades de emancipação da condição de explorado, compreendendo como estão colocadas as disputas dos projetos entre as classes antagônicas. Isto porque “[...] todas as relações pedagógicas são socialmente determinadas e constituem relações de forças que marcam uma dada sociedade e, conseqüentemente, os serviços sociais oferecidos à população, entre os quais, a educação” (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 470).

Na rede estadual de educação profissional da Bahia, entre 2008 e 2016, o currículo construído para a forma de oferta de educação profissional integrada buscou realizar sucessivas aproximações entre o que se materializa na escola, pelo conjunto dos elementos pedagógicos que a compõe, e o trato com o conhecimento para o desenvolvimento da formação profissional. Nesse processo, almejava-se alterar a lógica de concepção de educação até então vigente, por

meio de um referencial teórico-metodológico orientado à recuperação do conhecimento e da prática do trabalho vinculado à intervenção social.

Buscou-se, portanto, criar as condições objetivas de se efetivar os cinco passos de sistematização do conhecimento na relação aprendizagem e ensino, sinalizados em Saviani (1984): partindo da prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à sociedade, por meio da prática social ressignificada.

Entende-se que os estudantes são sujeitos históricos, fortalecidos pela sua identificação com seus territórios, compreendendo, assim, a realidade social e os desafios de uma profissão. Com esse objetivo, a orientação curricular e a organização da matriz dos cursos de educação profissional da Bahia apresentavam, em sua lógica interna, os elementos principais para efetivação da tríade forma/conteúdo/destinatário (MARTINS, 2015), fundamentada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural.

Dessa maneira, as matrizes curriculares dos cursos dos diferentes eixos tecnológicos continham três blocos de componentes que se interrelacionavam: Base Nacional Comum (BNC), que agrupava os componentes curriculares comuns à formação em nível médio, garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB); Formação Técnica Específica (FTE), com o agrupamento dos componentes necessários à formação profissional, com base no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, de acordo com cada curso e eixo tecnológico, e a Formação Técnica Geral (FTG), que funcionava como eixo básico comum em articulação com a BNC e a FTE.

As matrizes sintetizavam uma compreensão de currículo que se preocupava com as dimensões ensino e aprendizagem, tendo os estudantes enquanto destinatários do saber sistematizado, com possibilidade real de inserção no mundo do trabalho. Pensado de forma integral e articulada, o currículo se apresentava como interface relacional entre forma e conteúdo. Tal proposta curricular trouxe, portanto, outros tantos desdobramentos, assim como nos aponta Lucília Machado (2011), pois, para ela:

[...] pôr em prática currículos integrados demanda formação docente continuada, de modo a assegurar o necessário trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdos da educação geral e profissional; a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre teoria e prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental (MACHADO, 2011, p. 694).

Entende-se, assim, que a complexidade do currículo envolto em múltiplas relações, entrelaçando diversidade, singularidades e pluralidade pedagógica, deve possibilitar, pois, ao coletivo de sujeitos escolares, conhecimento e diálogo histórico-crítico com a sociedade.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EPT NA REDE ESTADUAL DA BAHIA

O papel social do professor tem sido fundamental na produção histórica e coletiva de humanidade. Assim sendo, segundo Gatti (2016), a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais. Dessa maneira, entende-se que colocar em debate a formação de professores, a partir da análise de aspectos epistemológicos de projetos de pós-graduação *lato sensu* ofertados a professores da rede estadual de educação profissional, pode desvelar o entendimento de currículo como uma totalidade articulada a partir de mediações humanas (COSTA, 2020 p. 53), e avultar possibilidades objetivas e subjetivas incorporadas ao papel do professor, nesse processo formativo, em meio a contradições. Com esse propósito, optou-se por realizar a análise dos projetos dos cursos de “Especialização em Metodologia de Ensino para a Educação Profissional” (UNEB/SEC-Suprof), e de “Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica” MEC/IFES, por meio da análise contrastiva relacional dos dois projetos.

Em aproximação com o real concreto da problemática levantada, caracterizamos o Curso de Especialização em Metodologia de Ensino para a Educação Profissional (2013-2014). O curso foi ofertado pela UNEB com 450 h (300 h presenciais e 150h a distância), em 09 polos na Bahia, com 1620 vagas e 41 turmas e teve como objetivo:

Propiciar a formação continuada e qualificação dos professores, e a reflexão sobre o papel sociopolítico da educação, da escola e do ensino de forma ampla e, especialmente da educação profissional e tecnológica, contribuindo para a formação teórica e metodológica de forma que possibilite a superação dos problemas e das dificuldades inerentes da educação (UNEB, 2012, p. 37).

As bases pedagógicas da proposta de formação estabeleceram, como princípios: formação integral: pessoa humana, trabalhador e sujeitos de direitos; o trabalho como princípio educativo; indissociabilidade entre ciência, tecnologia e sociedade; integração da educação profissional com a educação básica; integração entre o saber fazer e os demais saberes; respeito à diversidade local e articulação com o desenvolvimento socioeconômico e sustentável; pesquisa e intervenção social como princípios pedagógicos; qualificação social e profissional. Como método, o curso privilegiou a interdisciplinaridade, no sentido de reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados, a partir de distintos recortes da realidade.

De outra maneira, o “Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica” (2020-2021), ofertado pelo IFES - *Campus Colatina*, possuía 460h ofertada na modalidade de Educação a Distância (EaD), em 108 polos, dentre os quais se

<p>Ciência, Tecnologia e Sociedade Habilitar para uma formação técnica é aprofundar no sujeito histórico um conhecimento com finalidades específicas, considerando o desenvolvimento produtivo social, e sua vinculação com o conhecimento de formação geral, cultural e política.</p>	<p>A técnica como propriedade adjetiva humana de intervenção no mundo para a produção da existência. A tecnologia como ciência da técnica e como ciência humana.</p>
<p>Integração entre o saber fazer e os demais saberes uma formação que dialogue com diferentes saberes, mas, ao mesmo tempo, se constitua como elemento de apoio teórico para sua emancipação e para a “travessia” do seu projeto histórico.</p>	<p>Experimentação da atividade real do trabalho para a concepção e implementação da formação profissional.</p>
<p>Formação Integral: Pessoa Humana, Trabalhador e Sujeitos de Direito. Formação integral é formação humana. É pensar uma educação que articule diferentes ações no plano do trabalho, da cultura, da participação social, da formação política e ideológica e da educação escolar.</p>	<p>Reconhecimento e incorporação na formação das especificidades epistemológicas, históricas, estruturais e políticas da Educação Profissional.</p>
<p>Respeito à diversidade local e articulação com o desenvolvimento socioeconômico e sustentável. Deve-se incorporar a formação à diversidade, com processos específicos coletivos de produzir e organizar a vida, os saberes, os valores, as maneiras de ver e se relacionar com o local e o global, a terra, o tempo e o meio ambiente, de modo que a educação escolar produza e fortaleça um saber que favoreça a melhoria das condições de desenvolvimento socioeconômico dos Territórios.</p>	<p>Contextualização como a localização dos saberes a partir da realidade laboral e cultural do estudante</p>
<p>Qualificação Social e Profissional. Articulada com a política de educação, a qualificação contribui para o resgate do direito à educação de jovens e adultos e para o atendimento de importante requisito social e do mundo do trabalho: a escolaridade. A congruência destes fatores permite a inserção e atuação do cidadão no mundo do trabalho, com efetivo impacto para a vida e o trabalho das pessoas (BRASIL, 2003).</p>	<p>Interprofissionalidade como componente da formação profissional.</p>
<p>Intervenção Social - Vinculada à visão de educação como formação humana integral, a intervenção social articulada a um projeto educacional anticapitalista</p>	<p>Os saberes das Ciências como recursos para a compreensão e intervenção no mundo visando a formação profissional e a transformação social.</p>

Fonte: UNEB, 2012; IFES, 2020

No que tange aos objetivos, bases pedagógicas, princípios e fundamentos, as duas experiências de formação de professores vivenciadas pelos professores da rede estadual de educação profissional da Bahia revelam, que os cursos ofertados pelo IFES e pela UNEB estão amalgamados aos momentos históricos em que foram elaborados. Conforme visto, na seção anterior, na Bahia, a rede estadual experimentou, entre os anos de 2008 e 2016, a implantação de um currículo integrado, voltado para a formação dos trabalhadores, com base nos princípios da politecnia, da omnilateralidade e do trabalho como princípio educativo. Dessa forma, também se deu a oferta do Curso de Especialização para a formação dos professores (ofertado entre 2013 e 2014), que adequou a sua proposta pedagógica à proposta pedagógica da rede.

Entretanto, no ano de 2017, o projeto de educação profissional na Bahia sofre forte inflexão após a mudança do quadro de gestores da Secretaria Estadual de Educação/Superintendência da Educação Profissional. Descontinuada a proposta pedagógica construída anteriormente, o currículo integrado é desconfigurado com a extração da carga

XXII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E INOVADORA (ENEDIPE)
horário destinada à Formação Técnica Geral (FTE), bloco do currículo, mais bem descrito por Duarte (2021), como:

A Categoria Curricular presente no bloco dos componentes curriculares da FTE é dividida da seguinte forma: i) **Contextualização**, composto por componentes que fazem relação com o processo histórico e social à luz das necessidades humanas e das transformações da sociedade; ii) **Fundamento**, conjunto de componentes voltados para os conhecimentos de base essencial, que tratam da razão de ser de determinado curso, área de conhecimento, ou profissão; iii) **Tecnológicos**, estão os componentes que favorecem os resultados práticos no desempenho da profissão, expressam-se no contexto socioambiental, econômico e contribuem com as transformações da realidade conhecida; e o iv) **Instrumental**, onde os componentes desta categoria estimulam o desenvolvimento de habilidades para execução dos conhecimentos técnicos, tecnológicos e científicos de forma articulada para que assim possam promover a organização pedagógica entre teoria e prática. Proporcionando assim, aos estudantes, conhecimento e diálogo com o curso técnico da sua escolha, sabendo da sua importância histórica e as possibilidades de inserir-se no mundo do trabalho (DUARTE, 2021, p. 101).

Além da mudança nas matrizes curriculares, as opções pedagógicas defendidas pela rede, a partir de 2017/2018, voltaram-se muito mais a uma formação pragmática, imediatista e preocupada em responder aos interesses do mercado, conforme nos alerta Pereira (2020) sobre as mudanças da política para EPT na rede estadual da Bahia, no período, afirmando que “[...] a partir de 2017 [a política] passou a ter uma proposta mais preocupada com questões relacionadas ao empreendedorismo e ao desenvolvimento de habilidades e competências” (PEREIRA, 2020, p. 101).

Consoante com tais mudanças e respondendo a interesses de mercado, a adesão da Bahia à formação de professores da rede estadual ofertada pelo IFES em 2020 demonstra um alinhamento da Secretaria de Estado da Educação a um novo projeto político-pedagógico para a oferta da educação profissional na rede estadual, consoante às mudanças que vinham sendo implementadas desde 2017, em direção oposta àquelas apontadas na experiência vivenciada pela rede entre os anos de 2008 e 2016.

Assim sendo, a formação de professores, que objetivava explorar limites teóricos e práticos de uma educação integrada e humana, no trato com os conhecimentos (mediados pela pedagogia histórico-crítica e pela educação libertária, conforme proposta UNEB), se transmuta em formação para a técnica e para o trabalho, referenciada em uma miríade de perspectivas epistemológicas desconectada de um compromisso com a emancipação social (conforme proposta IFES). A partir dela, a interdisciplinaridade perde seu caráter de totalidade, pela condição de constituição dos fazeres-saberes técnico-profissionais em nome da inovação pela lógica utilitarista, pragmática e empresarial. Os princípios educativos para o desenvolvimento

omnidirecional, como o trabalho, as pesquisas, a intervenção e a tecnologia, perdem o sentido multidimensional de força produtiva e historicidade, em nome de fundamentos que sistematizam saberes laborais, com base na didática profissional (GRUBER; ALLAIN; WOLLINGER, 2019). Pesquisa, extensão e inovação se caracterizam pela experimentação e análise do trabalho real, como vetores da aprendizagem, retomando a dicotomia da ciência e da técnica como acepção tecnológica para fragmentação da formação humana.

ENTRE AÇÕES E CONTRADIÇÕES, O REAL CONCRETO NO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSOR DA EPT DA REDE ESTADUAL DA BAHIA

Os movimentos explicitados nas seções anteriores deste texto delineiam um percurso que partiu do empírico (real abstrato), permitiu abstrações, que levam a uma nova construção do real, do concreto real, ao real concreto. Dadas as limitações desta produção, será destacado, tão somente um aspecto da concreticidade emergida das contradições exploradas a partir das ações de políticas educacionais para o currículo e a formação de professores na educação profissional da rede estadual da Bahia. E este aspecto é o trabalho pedagógico dos professores.

No campo da EPT, a proposta pedagógica fundada nos vínculos entre técnica, política e cultura para uma formação politécnica, integral e integrada do sujeito trabalhador permite uma ação educativa centrada em tipos de intelectuais e nas diferentes funções que desempenham na sociedade. As contradições e alterações proporcionadas pelas ações de estado nas políticas educacionais demandam do professor condições intelectuais, materiais e técnicas para o agir consciente e crítico. Há, portanto, sempre presente, a possibilidade de não conformação das consciências ao sentido hegemônico do capital e à visão fragmentada entre técnica e intelectualidade.

Apreende-se, portanto, que é no trabalho dos professores que deságuam e se desdobram as ações e contradições das políticas educacionais pra EPT. Isto porque o trabalho pedagógico dos professores torna-se a síntese das suas vivências e das suas perspectivas. É, ao mesmo tempo, o antigo e o novo, o estático e o movimento, o que já foi e o devir.

A compreensão de que o trabalho pedagógico do professor “[...] não é um trabalho neutro, está eivado de influências ideológicas e denota relações intensas de poderes” (FERREIRA, 2010) ajuda a entender que as condições materiais, intelectuais e técnicas dos professores a partir da inflexão da proposta pedagógica da rede influenciam diretamente sua produção. Em síntese, “[...] o trabalho pedagógico como práxis social almeja tornar-se o ‘concreto pensado’” (MACHADO, 2022, p. 224). Em devir, sempre estará transformado pelas contradições das condições objetivas que se apresentam na escola, oriundas de ações de



políticas dos órgãos centrais, sejam aquelas voltadas às mudanças curriculares, sejam as que forjam os programas de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O imperativo de uma educação contra hegemônica, orientada para o pensamento crítico-reflexivo, requer superar a subsunção reducionista dos processos formativos que fragmenta e padroniza a própria constituição do professor. O presente estudo visou analisar as contradições das ações de políticas educacionais no campo do currículo e da formação de professores e suas implicações no trabalho pedagógico dos professores da EPT.

Nesse sentido, verificou-se que, na dinâmica histórica, as ações de políticas educacionais implementadas pelos agentes de estado que se amalgamam, imbricam com os interesses dos atores sociais que detêm a hegemonia. Em um período em que gestores mais comprometidos com os interesses dos trabalhadores estão à frente dos órgãos de estado, defendem uma política emancipatória para a formação profissional, em outros, os interesses de mercado impõem ações de políticas voltadas para a fragmentação do currículo e instrumentalização da formação do professor. Em ambas as situações, há desdobramentos no trabalho pedagógico dos professores, que refletem as disputas de poderes pela conquista da hegemonia. Em síntese, o trabalho pedagógico em devir na educação profissional, em decorrência dos diferentes movimentos vivenciados na escola, estará sempre caracterizado, determinado pela conformação e não conformação /das consciências ao sentido hegemônico com os quais interagem cotidianamente.

Na Bahia, a concretude do trabalho pedagógico dos professores nos períodos estudados demonstrou diferentes realidades, as quais, para serem caracterizadas mais fielmente, requerem estudos mais aprofundados que fogem do escopo desta produção.

REFERÊNCIAS

Clavatta, Maria; Rummert, Sonia Maria. As Implicações Políticas e Pedagógicas do Currículo na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Formação Profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação Física**. São Paulo. Cortez, 1992.

COSTA, Rosemayre Alvaia Pinho. Estágio na educação profissional técnica de nível médio: a formação no mundo do trabalho. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Universidade

DUARTE, Ruy José Braga. **A formação dos estudantes na educação profissional técnica integrada ao nível médio da rede pública do estado da Bahia-2008 a 2016: contradições e possibilidades de uma educação emancipatória.** 2021. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico. *In: Dicionário: Trabalho, Profissão e Condição docente.* Gestrado – UFMG, 2010.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010.

GRUBER, Crislaine; ALLAIN, Olivier; WOLLINGER, Paulo (orgs.). **Didática profissional: princípios e referências para a Educação Profissional.** Florianópolis: Publicações do IFSC, 2019.

IFES - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico de Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo/Campus Colatina, 2020.

LEIRO, Augusto Cesar Rios; SANTOS, Adriana Pinheiro; REIS, Daniela Santana. Pesquisa contrastiva pela lente da dialética. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 61, n. 69, p. 1-26, e-32310, jul./set. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/32310/17643>. Acesso em: 14 jun. 2024.

MACHADO, Célia Tanajura. Concepções e Materialidades do Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). *In: FERREIRA, Liliana Soares; ANDRIGHETTO, Marcos José; MARASCHIN, Mariglei Severo; CALHEIROS, Vicente Cabrera (Orgs.). Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica em diferentes contextos: desafios e reflexões.* Curitiba: Editora CRV, 2022.

MACHADO Lucilia Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e Proeja. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 689-704, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

PEREIRA, Ildevânia de Jesus. Trabalho como princípio educativo e formação integral nas matrizes curriculares da Educação Profissional e Tecnológica da Rede Estadual da Bahia. **Dissertação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica.** Instituto Federal da Bahia, IFBA, Campus Salvador, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Salvador, 2020.

RAMOS, Marise. Referências formativas sobre práticas em educação profissional: a perspectiva histórico-crítica como contra-hegemonia às novas pedagogias. *In: ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. [orgs.]. Filosofia da Práxis e didática da educação profissional.* Campinas, SP: autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984. (Polêmicas do nosso tempo)



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PEDAGOGIA DO BRASIL: história e teoria – Campinas, SP; Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

UNEB. **Projeto do Curso de Especialização Lato Sensu em Metodologia de Ensino para a Educação Profissional.** Universidade do Estado da Bahia: Departamento de Educação/Secretaria de Educação do Estado da Bahia: Superintendência de Educação Profissional (SEC/Suprof): Programa de Apoio ao Desenvolvimento Político Pedagógico da Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia. Salvador-BA, 2012.