

O IMPACTO DAS AVALIAÇÕES DA ÁREA DE ENSINO DA CAPES NOS DOCUMENTOS DO PROFEPT E A AGNIÇÃO DAS BASES CONCEITUAIS

THE IMPACT OF CAPES' TEACHING AREA EVALUATIONS ON PROFEPT DOCUMENTS AND THE ACKNOWLEDGMENT OF CONCEPTUAL BASES

¹Silvia Schiedeck*.

²Maria Cristina Caminha de Castilhos França.

¹UFRGS. E-mail: silvia.schiedeck@ifrs.edu.br.

²IFRS. E-mail: mcristina.franca@poa.ifrs.edu.br.

*Autor de correspondência

Artigo submetido em 26/09/2025, aceito em 16/12/2025 e publicado em 29/12/2025.

Resumo: Os documentos norteadores do Mestrado Profissional ProfEPT passaram por mudanças decorrentes de recomendações da Área de Ensino da Capes, oriundas das avaliações da APCN e da Quadrienal 2017-2020, em que o programa foi avaliado com nota três em ambas. Este artigo tem o intuito de identificar as alterações dos regulamentos, dos editais de acesso, entre outros documentos na sua historicidade, frente à política da Capes para os mestrados profissionais que possam, porventura, afastar o programa de suas bases conceituais. O objetivo é analisar os possíveis conflitos existentes entre a visão neoliberal da Capes para os mestrados profissionais e a proposta contra hegemônica do ProfEPT e seus impactos no exame nacional de acesso. A discussão está embasada teoricamente na concepção do trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, bases da pesquisa desenvolvida no ProfEPT. A metodologia utilizada é a pesquisa documental de fonte primária, compreendida como unidade de análise. As reflexões finais indicam que o avanço neoliberal nas políticas educacionais para os mestrados profissionais busca reduzir o pesquisador a um trabalhador flexível e útil ao mercado ao mesmo tempo em que tendem à privatização da produção do conhecimento, enquanto que o ProfEPT resiste, mantendo-se apoiado nas bases conceituais que lhe deram origem, formando trabalhadores/pesquisadores capazes de desenvolver a investigação científica crítica, de maneira integral e autônoma para o exercício da laboralidade. Resistir é preciso.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; mestrados profissionais; trabalho-educação; políticas educativas neoliberais; Área de Ensino da Capes.

Abstract: The guiding documents of the ProfEPT Professional Master's Degree have been significantly influenced by the recommendations from Capes Teaching Area from the APCN and Quadrennial 2017-2020 evaluations, in which the program was evaluated with a score of three. This article aims to identify the changes in regulations, access notices and other documents in its history in the light of Capes' policy for professional master's degrees, which could, perhaps, take the program away from its conceptual foundations. The aim is to analyze the possible conflicts between Capes' neoliberal vision for professional master's degrees and

ProfEPT's counter-hegemonic proposal and its impact on the national entrance exam. The discussion is theoretically based on the concept of work as an educational principle and research as a pedagogical principle, which are the foundations of the research developed in the ProfEPT. The methodology used is primary source documentary research, understood as a unit of analysis. The final reflections indicate that the neoliberal advance in educational policies for professional master's degrees seeks to reduce the researcher to a flexible worker who is helpful to the market while at the same time tending to privatize the production of knowledge. TheProfEPT resists, remaining supported by the conceptual foundations that gave rise to it, training workers/researchers capable of developing critical scientific research integrally and autonomously to labour. Resistance is necessary.

Keywords: Professional and Technological Education; professional master's degrees; labour and education; neoliberal educational policies; Capes teaching area.

1 INTRODUÇÃO

Quando se diz que alcançamos o fim das utopias
é exatamente para que se renuncie a buscar outros caminhos.
(Milton Santos, 1998)

A política de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil está sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que articula a elaboração das diretrizes, das estratégias e das metas definidas no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) com diversos órgãos públicos de fomento e instituições de ensino superior. Segundo a própria Capes, o PNPG é fundamental para a construção, tanto de “políticas públicas efetivas que resultem em melhorias contínuas do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), quanto em termos de sua oferta qualificada para formação de mestres e doutores” (Brasil; MEC/Capes, 2023b, p. 7).

A análise crítica de políticas educacionais envolve investigar o contexto em que são concebidas e seus efeitos na prática, pois “há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político” (Mainardes, 2006, p.49). Com a pós-graduação não é diferente, considerando que a pesquisa é responsável pelo desenvolvimento de profissionais qualificados e de novas tecnologias de interesse estratégico para a sociedade, para o governo e para a iniciativa privada.

Nossa intenção neste artigo é analisar documentos do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) e as transformações que sofreram decorrentes das avaliações da Área de Ensino da Capes a que estiveram subordinados. Para efeitos da discussão em tela nos remetemos à Avaliação de Proposta de Curso Novo (APCN), aos regulamentos do ProfEPT, aos editais do Exame Anual de Acesso (ENA), bem como a documentos associados ao processo de avaliação do curso. Esses documentos e suas alterações serão relacionados na sua historicidade com a política para a pós-graduação e avaliações realizadas pela Capes para a aprovação do curso e na quadrienal 2017-2020.

Uma vez que essas avaliações impactaram diretamente na restrição do ingresso de público destinado às vagas de ampla concorrência e pode ter contribuído para o afastamento do programa de suas bases conceituais, pretendemos compreender de que maneira a vocação da

Área do Ensino e a visão hegemônica dos mestrados profissionais (MP) da Capes impactam no avanço de um Programa de Pós-graduação (PPg) que se propõe contra-hegemônico¹.

Nos questionamos se essas alterações podem decorrer de algum conflito entre a política da Capes para a pós-graduação *stricto sensu* e a disposição da Área de Ensino para a formação de professores, em especial para os programas de MP que guardam aproximação com a lógica mercantilista e neoliberal², e a educação contra-hegemônica proposta pelo ProfEPT, universo desta pesquisa.

Optamos pela metodologia de pesquisa documental de fonte primária que formam o corpus dessa investigação e os compreendemos como unidade de análise. As informações utilizadas são de domínio público e pretendemos com essa pesquisa, contribuir para desvelar os significados políticos e sociais que esses documentos carregam, a partir do momento em que foram gerados e até seus efeitos na prática, como indicado por Mainardes (2006).

O artigo está organizado em três seções além desta introdução e em um espaço final para os comentários de encerramento das autoras. A primeira seção apresenta as bases conceituais e princípios da pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tendo como fundamento teórico o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, concebidos com base no materialismo histórico-dialético.

Na segunda seção, apresentamos a política e os processos da Capes para a aprovação e manutenção de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em especial, os MP. A terceira, dedicamos para a análise dos documentos do ProfEPT frente a essa política e suas possíveis implicações nas alterações sofridas no programa. Ao final, tecemos reflexões e indagações que possam contribuir para o fortalecimento do programa frente ao avanço de políticas alheias à EPT.

2 BASES CONCEITUAIS E PRINCÍPIOS DA PESQUISA EM EPT

O ProfEPT é um programa de mestrado profissional em rede nacional, oferecido em todas as unidades da federação, por meio de quarenta instituições associadas (IA) que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e tem como sede o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes).

A Capes define os PPg *stricto sensu* em formas associativas como aqueles oferecidos por duas ou mais instituições de ensino, públicas ou privadas, que tenham como objetivos, entre outros, “I - consolidar e expandir as áreas do conhecimento. [e] II - reduzir as assimetrias territoriais.” (Brasil; MEC/Capes, 2017, art.2º). O ProfEPT preenche ambos requisitos.

Em relação ao primeiro, na caracterização do programa submetido na APCN, foi informado que seu objetivo é proporcionar formação continuada em educação profissional e tecnológica “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” (Capes, 2015, p.17).

¹ Um projeto contra-hegemônico para a educação é aquele que reconhece esse espaço como campo de disputa e de formação crítica, mediado por uma *práxis* transformadora, visando a superação do dualismo educacional (Ramos, 2023).

² Para o ideário neoliberal a educação deve ser assumida pelo mercado que se responsabiliza pela oferta, esvaziando a presença do Estado que tem suas funções diluídas na iniciativa privada. A lógica neoliberal e mercantilista para a educação profissional é apresentada no conceito de pedagogia das competências, construindo novas identidades para os trabalhadores, permeadas pelos valores hegemônicos da contemporaneidade, como a flexibilidade e individualismo (Ramos, 2011).

Sobre as assimetrias territoriais, em função de sua capilaridade, a Rede está presente em 578 municípios e, das quarenta unidades que ofertam o ProfEPT, vinte e uma estão localizadas em cidades do interior³, incluindo regiões historicamente preteridas nas políticas públicas para a pós-graduação. Essa “interiorização é, sem dúvida, um marco que altera o mapa da educação federal pública no Brasil. A oportunidade de milhares de jovens terem acesso aos [Institutos Federais] IFs, nas diferentes modalidades e níveis de ensino” (Frigotto, 2018, p.14).

O surgimento do ProfEPT está relacionado com a necessidade do desenvolvimento de pesquisas e de formação de profissionais para atuarem em EPT e para a “construção e o fortalecimento de uma identidade de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) [...caracterizada como] um campo de disputa política e conceitual” (Freitas *et. al.*, 2017, p.75). O debate político e conceitual tem no seu âmago uma educação que

no Brasil é fruto da correlação de força entre setores que sempre a tomaram como um braço a favor da acumulação capitalista e outros que a concebem como importante instrumento de política social, aqui assumida como aquelas voltadas para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades (Pereira, [2008?], s. p.).

O sentido político da EPT associada à criação do ProfEPT remete às bases conceituais para a área sustentadas pelos pesquisadores do campo trabalho-educação e que estão na origem da concepção da própria RFEPCT e dos IFs. Essas bases têm como aspectos principais o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, num estreito compromisso com a educação “integrada e verticalizada [...] que supere o modelo hegemônico disciplinar” (Brasil; MEC/Setec, 2010, p.27) e com a produção do conhecimento como condicionante para o progresso e para a ciência a serviço da sociedade.

A concepção de educação alicerçada no trabalho como princípio educativo está em direção oposta à educação neoliberal “desenvolvida a partir das dimensões restritas do mercado, do empreendedorismo, da competição e da alienação, por meio de discursos de gestão, controle e avaliação, os quais propagam a falácia da eficiência e da eficácia lidas na ótica empresarial” (Oliveira, Frigotto, 2021, p. 14).

O trabalho como princípio educativo, embasado nos conceitos de educação omnilateral, politécnica⁴ e da *práxis*, traz para o trabalhador que estuda e pesquisa, a formação integral que envolve o trabalho, a cultura, a consciência política, a ciência e a tecnologia. Ela provoca a crítica de uma sociedade capitalista exploradora, alienante e desigual, dividida entre a classe detentora do poder econômico e da classe que tem na sua força de trabalho, o seu capital. É um projeto educacional que funde a teoria e a prática, ou seja, a *práxis*, para formar “indivíduos não fragmentados e capazes de refletir, fruir e produzir” (Oliveira, Frigotto, 2021, p. 17), ressignificando criticamente o trabalho flexível e utilitarista para um trabalho emancipador e consciente.

A educação integral na pesquisa em EPT pretende resgatar a humanização do trabalho e orientar

os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de

³ Sobre as cidades que oferecem o programa, sugerimos consulta ao Portal do ProfEPT, menu Instituições Associadas, com acesso pelo link: <https://profep.ifes.edu.br/iasmapa>.

⁴ Para Ramos (2008, s. p.) a integração dos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia caracteriza a educação politécnica pois o trabalho é compreendido “como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.”

investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade (Brasil; MEC/Setec, 2010, p.6).

Do mesmo modo, a pesquisa como princípio pedagógico fortalece a indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão e reconhece a não-neutralidade da ciência. Ao conceber o trabalhador-pesquisador como sujeito histórico e político apto à reflexão lúcida e crítica sobre o papel social do conhecimento, promove uma ação que associa

a formação geral à formação profissional [...no] intuito de contribuir para superar a dicotomia que envolve a divisão social do trabalho caracterizada por separar os sujeitos responsáveis pelo planejamento daqueles que assumem a função de execução (Silva; Fiori, 2021, p.169-170).

A pesquisa em EPT desenvolvida no ProfEPT, fundamentada nesses princípios e teorias dedicadas à formação humana integral, fornece ao binômio trabalhador-pesquisador um modo de questionar a sociedade e de situar-se nela, produzindo conhecimentos que favoreçam a sua intervenção autônoma no contexto social e político em que vive. Da análise dos documentos do programa na sua historicidade, pretendemos compreender a profundidade em que esses conceitos estão ali constituídos e influenciam em seus processos, ou mesmo se, em alguma medida, estes podem ser restringidos em função de políticas consideradas hegemônicas.

3 A CAPES, SUA POLÍTICA E SEUS PROCESSOS PARA A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Para que um curso de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado ou doutorado, profissional ou acadêmico, seja reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Capes, é necessário que cumpra diversas etapas que atestem sua qualidade e seu conformismo com as normas estabelecidas para tal fim. As instituições precisam desse reconhecimento, pois somente com ele é possível expedir diplomas com validade nacional. Esclarecemos de antemão que o processo é similar para todos os cursos e modalidades e que, embora nos interessemos especificamente pelos mestrados profissionais, a análise genérica dos processos não afeta o objeto em si.

A obtenção do reconhecimento é a etapa final do processo de aprovação de cursos *stricto sensu* e o que determina o ingresso da instituição proponente no SNPG onde são divulgados os dados e as análises dos programas e das instituições de ensino superior (IES), públicas ou privadas, que tiveram seus cursos aprovados. Para participar do SNPG, a proposta da instituição deve estar em acordo com as diretrizes, as estratégias, as metas, o planejamento da expansão, da avaliação e da permanência, e da consolidação para a área, determinados pelo PNPG.

Caso o curso esteja contemplado nas metas do PNPG, a instituição proponente deve submeter a APCN⁵ na Plataforma Sucupira. Para preencher esse documento, o curso precisa estar em conformidade com os requisitos da área de avaliação a que deseja se vincular, determinados pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior da Capes (CTC-ES). A Capes agregou por critérios de afinidade cinquenta áreas de avaliação, distribuídas em três colégios (Ciências da Vida, Humanidades e Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar), cada um composto por três grandes áreas e estas subdivididas nas áreas de avaliação⁶.

⁵ A Portaria Capes nº 173/2023 (Brasil; MEC/Capes 2023a) que dispõe sobre a APCN, sujeita todo o processo a cargo da Capes, que também gerencia o SNPG, elabora o PNPG e os documentos de área. No art.4º, a Capes compete a si própria, entre outros, os poderes de: I - disciplinar as regras e procedimentos da APCN; II - coordenar, por meio da Diretoria de Avaliação (DAV), o procedimento da APCN; III - avaliar a proposta de curso novo e deliberar sobre ela, por meio do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES); V - designar as comissões de área de avaliação.

⁶ Para mais informações sobre os colégios, as áreas e subáreas, sugerimos consulta ao Portal da Capes, aba “Sobre as áreas de avaliação”, com acesso pelo link: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>.

A Capes realiza a análise documental e de mérito da proposta de curso novo em diversas etapas e comissões internas. Podem ser solicitados esclarecimentos, diligências presenciais ou documentais para a instituição proponente até que seja emitido o parecer final com a decisão de aprovada, se o curso obtém a nota mínima ou superior a três, ou reprovada, para notas inferiores (Brasil; MEC/Capes, 2023a).

No caso da decisão favorável, a Capes encaminha o processo para a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) que delibera sobre a autorização e o reconhecimento do curso para posterior homologação do MEC. Chegando nesse estágio, a instituição passa a constar no SNPG e a participar das avaliações quadrienais da Capes, cujo objetivo é manter a qualidade e a excelência acadêmica para o pós-graduação no país.

A análise de políticas educacionais deve considerar os estágios e os sujeitos envolvidos desde sua formulação até a sua implementação, pois esse delineamento clareia as “arenas, lugares e grupos de interesse e [...as] disputas e embates [envolvidos]” (Mainardes, 2006, p. 50). Nossa contextualização expõe de um lado, a instituição proponente com interesse na oferta de programa *stricto sensu* com reconhecimento e de outro, a Capes que gere o SNPG, coordena a elaboração do PNPG e dos documentos de área, normatiza e designa as comissões de avaliação, aprova ou reprovava novas propostas de APCN e decide sobre sua permanência no sistema.

3.1 DEFINIÇÕES DA CAPES SOBRE OS MESTRADOS PROFISSIONAIS

O marco regulatório da pós-graduação no Brasil ocorreu com a publicação do parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 977/65 (Capes, 1965), conhecido como Parecer Sucupira, que definiu os conceitos para os cursos de mestrado e doutorado. Esse documento está vigente até os dias atuais e contém os parâmetros utilizados pela Capes para a tomada de decisões sobre a pós-graduação *stricto sensu* no país.

Nesse parecer, o professor Newton Sucupira, ao utilizar como modelo bem-sucedido a pós-graduação estadunidense, caracterizou o curso de mestrado de duas maneiras: como etapa preliminar para o doutorado, equivalente ao atual mestrado acadêmico, ou como uma etapa finalística em si tendo em vista a aplicação e extensão de conhecimentos a finalidades profissionais ou vocacionais (Capes, 1965).

Desse segundo conceito surgiu o MP autorizado pela Capes em 1995. Da análise dos documentos publicados para justificar a nova modalidade, como o “Mestrado no Brasil – a situação e uma nova perspectiva” (RBPG, 2011a), a proposta para o “Programa de Flexibilização no Modelo de Pós-graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado - 1995” (RBPG, 2011b) e a Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995 que aprovou o MP (Capes, 1995), é possível extrair e compreender a política e a hegemonia discursiva que constituíram historicamente essa proposta (Shiroma; Campos e Garcia, 2005).

No governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002), a educação sofreu um avanço privatista definido pelo Banco Mundial (Bird) e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que repercutiu nas políticas de pós-graduação. A proposta dos bancos era liberar empréstimos ao país em troca da limitação de investimentos na educação pelo governo, abrindo perspectivas para a iniciativa privada e órgãos financiadores orientarem a pesquisa por meio de editais (Vargas, 1999). Não por acaso o item sete da Portaria nº 47/1995 já indicava que os cursos de MP deveriam procurar autofinanciamento por meio de convênios e parcerias.

O documento “Mestrado no Brasil - a situação e uma nova perspectiva” (RBPG, 2011a, p.139) fez a defesa dos clamores sociais pela formação de profissionais em nível de mestrado que acompanhasse as “mudanças tecnológicas e as correntes transformações econômico-sociais”. Com a necessidade de transferir de maneira mais rápida os conhecimentos gerados nas academias para o mercado de trabalho, a comissão designada pela Capes indicou que as empresas estariam demandando cada vez mais esses profissionais e que

Buscam-se em todo o mundo formas mais diretas de vinculação da universidade com empresas, agências não governamentais e governo. Essas formas envolvem, por exemplo, na área de Engenharia, até mesmo a realização de teses de doutorado em que o estudante trabalha sob a supervisão de um orientador acadêmico e de um mentor industrial (RBPG, 2011a, p. 140-141).

Neste documento não se percebe preocupação sobre algum eventual conflito que pudesse gerar prejuízo às pesquisas desenvolvidas em função da dualidade existente entre o que necessita a empresa e a autonomia na produção do saber, caso os objetivos de ambos sejam distintos, como o lucro de um lado e a produção de conhecimento de outro (Vargas, 1999). Ao contrário, indica como uma característica positiva a vinculação entre a universidade e as empresas com “esquemas de parceria com agências governamentais e não-governamentais, empresas públicas e privadas que, interessadas na qualificação de seu quadro de funcionários, *encomendam e financiam os cursos*” (RBPG, 2011a, p. 141, grifo nosso).

Destacamos em uma pequena digressão que a RFEPCT possui em sua gênese uma relação estreita entre a pesquisa que desenvolve e os arranjos produtivos, sociais ou culturais locais. Seu objetivo principal, entretanto, está bem delineado e é o de retornar para a sociedade o conhecimento e o desenvolvimento tecnológico produzidos de forma a desenvolver a região onde se insere o IF. Apesar desse vínculo, o financiamento da pesquisa na Rede é feito com recursos próprios, pois ela não tem acesso ao Programa de Apoio à Pós-graduação (Proap)⁷ da Capes (Pereira; Queiroz Neto, 2017).

O texto do Programa de Flexibilização para a pós-graduação, aprovado pelo Conselho Superior da Capes, ratificou as informações da comissão de que estavam surgindo novas iniciativas de cursos de mestrado “dirigidos à formação de profissionais, muitas vezes em resposta direta a demandas de agências e empresas interessadas na qualificação de seus quadros [...ativando] um grau de liberdade que estava latente no sistema” (RBPG, 2011b, p.145).

O termo flexível ou flexibilização é utilizado e reforçado pela teoria neoliberal como um fator positivo que agregaria ao trabalhador a possibilidade de adaptar-se rapidamente a novas

funções e postos de trabalho, qualificando-se e requalificando-se permanentemente; a serem avaliados também continuamente para serem classificados e remunerados conforme suas competências; a assumirem funções diversas na lógica da polivalência, dentre outros fenômenos (Ramos, 2021, p.39).

Esse termo, utilizado pela Capes como uma modernização para os programas *stricto sensu* e justificativa para criação da pós-graduação profissional privatizada, aparece em conformidade com o contexto neoliberal e do ideário da teoria capital humano⁸ que alega que, por meio da elevação do nível de escolaridade e da qualificação se garantiria a inserção no

⁷ O Programa de Apoio à Pós-graduação (Proap) financia as atividades dos cursos dos PPG como apoio às atividades inovadoras, custeio das atividades científico- acadêmicas e desenvolvimento dos trabalhos de planejamento e de execução da política institucional de pós-graduação, com o objetivo de melhorar as condições de formação de recursos humanos e a produção e o aprofundamento do conhecimento. Mais informações no Portal da Capes: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/proap> .

⁸ Teoria desenvolvida por Theodoro Schultz que sustenta que o investimento em educação, tanto em nível de país ou mesmo individualmente, geraria igual ou maior retorno em desenvolvimento produtivo e riqueza, diminuindo a desigualdade entre as nações. (Frigotto, 2011).

mercado de trabalho ou de mobilidade social. Surgem conceitos aliados a essa expressão como sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e empregabilidade, que colam a educação ao mundo econômico, convertendo-a na causa do desenvolvimento econômico dos países e estabelecendo uma “relação linear entre educação, economia e emprego” (Frigotto, 2011, p.22).

Essa concepção de educação é contrária à politécnica, pois ignora que na sociedade capitalista não são todos que podem escolher o que querem estudar ou que, alcançando a elevação da escolaridade encontrarão vaga no mercado de trabalho, já que essa condição depende das relações de poder entre as classes sociais e, de acordo com Frigotto (2011, p.22), induz a uma ideia deturpada de capital pois

este não se traduz numa “coisa”, mas é uma relação social e historicamente construída [...] cujo fundamento é a exploração e expropriação, pela classe detentora privada dos meios e instrumentos de produção, dos que necessitam vender para sobreviver sua força de trabalho física e intelectual, a classe trabalhadora.

A definição atual para a formação em MP está publicada no Portal da Capes como sendo aquela

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*. Seu objetivo 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 (Brasil; MEC/Capes, 2019, grifo nosso).

Sem tangenciar minimamente a humanização do trabalho e do trabalhador, essa visão vincula as noções de educação, treinamento e produtividade à pós-graduação, como um fator de melhoramento para o profissional atender ao mercado e ao capital, por meio de uma prática educativa reduzida à questão técnica “cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade” (Frigotto, 2001, p.16).

Sob a lógica mercantil, o objetivo para o desenvolvimento constante e sem fim de tecnologias é o lucro por meio do aumento do consumo e não necessariamente a melhoria das condições de vida ou do meio ambiente. Na permissão dada pela Capes para o avanço da mercantilização e privatização da pós-graduação, adaptando a ideia de Silva (1994) do ambiente escolar para o superior, essa intervenção neoliberal vincula a educação institucionalizada com as necessidades competitivas do mercado de trabalho que se torna dono do conhecimento e replica as ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa.

Mesmo que a Capes afirme não fazer distinção valorativa entre os mestrados acadêmico e profissional (Brasil; MEC, 2009), é impossível não relacionar a distância entre as modalidades com a manutenção da dualidade estrutural da educação que acompanha a formação dos trabalhadores desde o ensino médio, que oferece o ensino propedêutico para a elite e o ensino técnico instrumental para a classe trabalhadora (Moura, 2010; Ciavatta, Ramos, 2011; Frigotto, 2015).

Na atualização mercadológica contemporânea dessa dicotomia, a classe hegemônica se apossa da pós-graduação com o acesso restrito e elitista à pesquisa nos mestrados e doutorados acadêmicos nas universidades, em sua maioria de natureza pública e, destina para o trabalhador, a formação privada de caráter técnico-científica ou financiada pelo capital por meio dos MP, visando a empregabilidade, a produção e o lucro. Sobre isso, Frigotto (Sander, Pacheco, Frigotto, 2011, p. 12) comenta que

Para as universidades federais destinam-se as classes dirigentes e ao ensino privado de baixa qualidade vão os setores mais pobres da classe média, pois a grande maioria da classe trabalhadora não chega ao ensino superior. A eleição de Lula da Silva criou a possibilidade de mudanças

estruturais [criando os IFs], refundando a nação e firmando um *marco de não retorno*.[...] mas esse marco não se efetivou e, no estrutural, continuamos na abertura de espaços para o capital.

Para confirmar a “vocação para o autofinanciamento” (Brasil; MEC/Capes, 1999, art. 6º), o MEC emitiu a Portaria Normativa nº 07, em 22 de junho de 2009 (Brasil; MEC, 2009⁹), que, em seu Art. 11, dispõe que “Salvo em áreas excepcionalmente priorizadas, o mestrado profissional não pressupõe, a qualquer título, a concessão de bolsas de estudos pela CAPES”. Tal diretriz parece coerente com a concepção de que o mestrado profissional deve estar vinculado ao setor produtivo, o qual atuaria como cofinanciador da formação de seus próprios trabalhadores. No entanto, é importante destacar a contradição presente no contexto político da promulgação desta norma: a Portaria foi emitida em 2009, durante a gestão do ministro Fernando Haddad no Ministério da Educação, no governo Lula, o mesmo que, apenas seis meses antes, havia instituído a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os IFs para a oferta de educação profissional em todos os níveis e modalidades.

Retomamos a discussão proposta por Mainardes (2006, p.50) que propõe, baseado na pesquisa de Ball e Bowe, que a análise de políticas educacionais deve incidir sobre

a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Segundo Mainardes (2006, p.51) essas arenas envolvem disputas entre os grupos que as formam, cada um exercendo a influência de acordo com as tendências políticas e o entendimento sobre as “finalidades sociais da educação e o que significa ser educado”. Para os MP, surge explicitamente por intermédio da Capes, a visão neoliberal e empresarial, ao passo que o ProfEPT possui a missão de realizar uma educação profissional contra hegemônica e de formação integral emancipatória para o trabalhador e para a pesquisa.

4 OS DOCUMENTOS DO PROFEPT FRENTE ÀS AVALIAÇÕES DA CAPES

A APCN do ProfEPT (Capes, 2015) foi submetida pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica (Conif) em 2015. Depois de reuniões de diligências e solicitação de esclarecimentos, o curso obteve nota três e foi considerado aprovado para funcionamento no ano de 2016. O ProfEPT está inserido na área de avaliação Multidisciplinar, na subárea Ensino.

O Documento de Área 46 - Ensino (Capes, 2016c, p.3) vigente no ano da avaliação da APCN do ProfEPT, determinava que os PPG deveriam desenvolver pesquisas caracterizadas como translacionais, ou seja, aquelas que buscam “construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados em educação e ensino, para sua aplicação em produtos e processos educativos na sociedade”, em espaços formais e não formais.

⁹ Essa portaria foi revogada pela Portaria/MEC nº 389/2017 (Brasil, MEC, 2017). Atualmente a Capes distribui as bolsas diretamente para as instituições de ensino de direito público ou privado, incluindo alguns MP, por meio de programas institucionais como o Programa de Excelência Acadêmica (Proex - para programas com nota seis ou sete) e o Demanda Social (DS - para programas com nota igual ou superior a 3). No Proex, é disponibilizada dotação orçamentária para concessão de bolsas ou fomento. Já na DS, o apoio é apenas para bolsas. O objetivo de cada programa também é diferenciado: o Proex destina-se a manter o padrão de qualidade dos programas; o DS é formar recursos humanos de alto nível necessários ao país. A Portaria Capes nº 76/2010, vigente para a definição das regras do DS, em seu art.3º determina como atribuições da Capes: “I - definir as bolsas que serão concedidas para os programas de pós-graduação e a quota da Pró-Reitoria; II - efetuar, observada a disponibilidade orçamentária, o repasse dos recursos necessários à execução do DS; III - acompanhar e avaliar o desempenho do Programa” (Brasil; MEC/Capes, 2010, Art.3º).

O mesmo texto especifica o espaço formal como aquele institucionalizado e o não formal como espaços em instituições e organizações diversas. Além disso, a pesquisa da área de Ensino seria indissociável do ensino e da extensão na realização de “desenvolvimento tecnológico por meio da concepção, elaboração, teste e avaliação de materiais didáticos, divulgação científica e assessorias diversas a órgãos públicos, agências e programas educacionais” (Capes, 2016c, p. 3-4).

Assumindo o compromisso com essas características e pela vocação histórica com a EPT, o ProfEPT escolheu a modalidade de mestrado profissional. Como consequência natural, sua Área de Concentração (AC) recebeu a denominação de Educação Profissional e Tecnológica e em sua descrição lemos que

Compreende os processos educativos, formais e não formais relacionados ao mundo do trabalho e à produção de conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar, com vistas à 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 (Capes, 2015, p. 15).

As informações expressas na área de concentração dizem respeito ao “campo específico de conhecimento que constituirá o objeto de estudos” de cada programa (Capes, 1965, s. p.). Dessa delimitação da AC do ProfEPT, associada às definições da área de ensino e da modalidade de MP, emerge o maior impacto para a formação do estudante: o perfil do profissional egresso definido na APCN diz que este

deverá estar habilitado a desenvolver atividades de pesquisas e relacionadas ao ensino, voltadas para a educação profissional e tecnológica, em espaços formais e não formais, capaz de desenvolver soluções tecnológicas que possam contribuir para a melhoria do ensino (Capes, 2015, p. 17).

Mesmo que a APCN não expressasse de forma inequívoca os conceitos das bases conceituais da EPT, as definições da AC e do perfil do egresso efetivam o compromisso do ProfEPT com elas, pois assumem a responsabilidade com a formação de trabalhadores para atuarem em espaços formais como as escolas, porém não só ali. Os processos educativos e múltiplas práticas que ocorrem em espaços não-formais, como instituições, organizações e empresas, são também representativos da concepção de *práxis*, dimensão que se insere na “necessidade da disputa de um novo projeto de sociedade, que sinalize para a libertação do trabalho, do conhecimento, da tecnologia e da ciência, superando a fragmentação causada pela alienação do trabalho” (Oliveira; Frigotto, 2021, p.17).

Ao propor na AC a integração dos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, o ProfEPT se refere ao trabalho como princípio educativo, evocando a educação politécnica para a formação integral do trabalhador em contraposição à formação unilateral hegemônica. Uma proposta de formação integral que sugere

superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (Brasil, MEC/Setec, 2007, p. 41).

Portanto, o ProfEPT ao oferecer uma educação na perspectiva da politécnica e da formação integral, proporcionando aos trabalhadores-pesquisadores a apropriação das bases científicas deste campo para a qualificação de sua atuação, torna-se divergente da hegemonia neoliberal condensada na noção de competência como referência da relação trabalho e educação (Ramos, 2021). Nos indagamos se essa pode ser uma das razões que levam ao constante questionamento por parte da Capes sobre o público atendido pelo ProfEPT, tanto na APCN quanto na avaliação quadrienal 2017-2020?

A APCN do ProfEPT indicava que o público do curso seriam os próprios servidores da Rede Federal. A formação era considerada como de interesse das instituições, sendo assegurado

para os servidores que as horas de estudo seriam inseridas na jornada de trabalho (Capes, 2015). Na Análise de Mérito de APCNs emitida pela Capes, foi solicitado esclarecimento referente “à ‘reserva de mercado’ da proposta, que direciona todas as suas vagas exclusivamente para docentes da própria rede de educação profissional” (Capes, 2016b, p.2, grifo no original).

Percebe-se nesta indagação, um possível direcionamento com o termo “exclusivamente para docentes” para que o ProfEPT se adequasse ao que a Capes entende que seria o objetivo da formação dos MP, ou seja, “De modo geral eles se destinam aos profissionais da Educação Básica” (Capes, 2016c, p.6).

Importante salientar, entretanto, que na APCN o termo usado para referir-se ao público sempre foi o de servidores, que engloba os professores e os técnicos administrativos em educação (TAE). O ProfEPT assumiu o compromisso de considerar essas duas carreiras como inerentes ao processo educativo¹⁰, pois tanto as escolas quanto demais organizações que atuam com ensino

necessitam de profissionais responsáveis pelas diversas atividades que venham a colaborar de forma direta ou indireta com o trabalho pedagógico [...] Os profissionais que não exercem a função docente diretamente são responsáveis pela articulação do trabalho pedagógico, seja ela nas relações entre as diferentes áreas do saber, encaminhamentos metodológicos ou mediação entre os envolvidos no processo educativo. Esses elementos, denominados como atividades-meio, são vinculados à docência, direta ou indiretamente, mesmo que por vezes sejam marcados por elementos “invisíveis” que, no entanto, sem eles a escola não realizaria suas atividades-fim (Capes, 2016a, s. p.).

O argumento da comissão encarregada pela submissão da proposta, coordenada pelo professor do Ifes, Rony Cláudio de Oliveira Freitas, informou no Relatório de Resposta à Diligência Documental que a sugestão para a restrição de vagas para público interno não era originária do ProfEPT, e sim, havia sido dado pelo Diretor de Avaliação da própria Capes. Assinala ainda que, coerentemente com a função social do ProfEPT, retornariam à ideia inicial de abrir a oferta para ampla demanda (Freitas, [2015]).

A Capes insiste na terminologia e acrescenta da seguinte maneira, a resposta do ProfEPT no documento Análise de Mérito de APCNs: “O público alvo foi ampliado para docentes que atuem na educação profissional e formação para o trabalho e não mais somente a docentes da própria rede de educação profissional.” (Capes, 2016b, p.3).

Entretanto, o ProfEPT manteve sua versão nos regulamentos que passaram a considerar aptos a fazerem parte do corpo discente, diplomados em cursos de graduação reconhecidos pelo MEC, de qualquer área e aprovados no ENA. Desde o primeiro edital de acesso em 2017 até o edital de 2023¹¹, a descrição das vagas enunciava que, metade delas estava reservada para servidores pertencentes ao quadro permanente da RFEPCT e o restante, destinado à ampla concorrência.

O ProfEPT cresceu rapidamente. De dezoito IA em 2017, passou para quarenta em 2019, com um polo do curso em cada um dos estados brasileiros, sendo que vinte e um destes são em cidades do interior. O número de vagas para ingresso mais que dobrou, sugerindo que a

¹⁰ Esta resposta foi dada ao questionamento da Capes sobre o caráter polissêmico do termo “gestão” na linha Gestão e Organização do espaço pedagógico em EPT, nome proposto na APCN. Essa linha foi criada para dar “visibilidade a esses elementos “invisíveis”, materializando algumas dessas atividades-meio em pesquisas e produtos que possam colaborar para que o ambiente escolar se configure como espaço propício à aprendizagem” (Capes, 2016a, s. p.). Em função deste questionamento, o nome foi alterado para Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em EPT para ter maior abrangência temática. Sobre as linhas de pesquisa, sugerimos consulta ao Portal do ProfEPT, menu Área de Concentração, com acesso pelo link: <https://profepi.ifes.edu.br/areadeconcentracao?start=1>.

¹¹ Os editais de todos os anos do Exame Nacional de Acesso podem ser consultados no Portal do ProfEPT, menu Processo Seletivo, com acesso pelo link: <https://profepi.ifes.edu.br/selecao>.

demanda para um programa de pós-graduação *stricto sensu* na área da EPT é grande: de 401 vagas ofertadas em 2017, saltou para o recorde de 1.006 em 2023, com média de trinta e cinco mil candidatos por certame e trinta e cinco candidatos por vaga (Capes, 2021).

Em 2019, a Capes divulgou um novo Documento de Área 46, com várias mudanças, mostrando a predisposição da Área de Ensino para formação continuada de professores da Educação Básica, Técnica e Superior. O documento expõe que

é esperado que ações e projetos desenvolvidos nos programas de pós-graduação da área visem à transformação da prática dos *professores*, contando, para isso, com a constituição do *professor* como pesquisador, inclusive de sua própria prática. Desse modo, com formação adequada e consistente, espera-se que os egressos dos cursos também sejam agentes que contribuam para o impacto social importante em relação à qualidade do ensino nas *instituições escolares*, na sua diversidade (Capes, 2019, p. 9, grifo nosso).

À vista disso, a Área de Ensino afasta das suas concepções o recém criado ProfEPT, tanto para a área quanto para os MP. Em que pese não haver informação no Documento de Área de 2019 que obrigue os PPg à formação direcionada apenas para professores, a informação Capes está presente no ideário desses programas por meio das avaliações quadrienais.

Algumas alterações propostas neste Documento de Área de 2019 dizem respeito, entre outras coisas, à necessidade de elaboração de planejamento estratégico para identificar pontos frágeis do quadriênio anterior (2013-2016) e dos dois primeiros anos do quadriênio que se iniciava; a adoção da autoavaliação pelos discentes e docentes, que até aquele momento era realizada por uma comissão da área; e, informações sobre os impactos do programa na sociedade, demonstrando os resultados a médio e longo prazo (Capes, 2019).

Desta forma, o ProfEPT enfrentou o seu primeiro ciclo de avaliação quadrienal referente ao período de 2017 a 2020 com mudanças no documento que a orienta. Somos levadas a nos perguntar sobre qual o impacto para o ProfEPT de ter sido aprovado em 2016 com um documento de área e avaliado com outro de 2019, tendo apenas dois anos para adequar-se às novas regras e demonstrar os resultados obtidos nesse curto prazo? Essa situação pode ter repercutido no resultado final, uma vez que o programa começou a ter concluintes somente a partir de 2019? A título de informação, a nota obtida pelo programa nesse primeiro ciclo de avaliação foi a repetição da nota de aprovação da APCN: três.

Em especial sobre o público do programa e o perfil de egressos, a Capes retoma a crítica na Ficha de Avaliação do ciclo, talvez desconsiderando que o programa havia ampliado a oferta para demanda social por solicitação dela mesma na aprovação da APCN, quatro anos antes. Diz a comissão de avaliação:

O público-alvo do Programa são os profissionais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Entretanto, nota-se que o ProfEPT tem atuado na formação de mestres que não pertencem aos quadros da RFEPT (*sic*), sendo esses últimos a maior parte dos egressos. Isso implica no distanciamento dos seus objetivos originais como Rede. Com base nos elementos observados, atribui-se conceito FRACO para o subitem 1.1.3 (Capes, 2022, p. 3).

O que significaria distanciar-se dos objetivos originais como Rede? Retomamos um dos objetivos da pesquisa em EPT para a Rede, definida pelo Fórum dos Dirigentes de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (Forpog) e que aponta para o fato de que a educação profissional pode ocorrer em qualquer ambiente em que haja um processo educativo, não limitando-se aos espaços formais, mas sim ampliando-os para os não-formais:

A aprendizagem por meio da pesquisa instaura um processo dialógico que incentiva o estudo para além dos limites da sala de aula, articulando a teoria e a prática. A partir desse processo, a contextualização e o aprofundamento dos conteúdos fomentam o debate sobre a realidade e permitem que os alunos não só compreendam como também desenvolvam uma postura ativa em relação aos problemas das comunidades nas quais estão inseridos. Essa reflexão sobre a realidade social, despertada pela pesquisa, é parte da formação cidadã devida pela escola a seu corpo discente (Souza; Silva; Oliveira; Giroto, 2017, p. 17-18).

Destacamos que a EPT, enquanto concepção de educação contra-hegemônica como referido anteriormente, deve estar presente em instituições e organizações fomentando práticas educacionais que compreendam o trabalho e suas relações com a sociedade. Não seria efetivo que a Rede transpusesse os espaços formais e levasse para os ambientes de trabalho dos alunos de pós-graduação, as críticas que faz teoricamente sobre a disputa de um projeto social que supere o trabalho alienado? Entendido dessa forma o ProfEPT, sem restrições para educar o trabalhador-pesquisador, cumpre à risca com seus objetivos conectando os egressos¹² com a educação profissional e tecnológica que defende e o mundo do trabalho.

A Área de Ensino aconselha, como recurso para a “delimitação mais clara do público-alvo e do perfil dos egressos [incluindo] a ênfase na conexão direta da prática profissional com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT)” (Capes, 2023, s. p.), que o programa revise o processo de seleção, priorizando processo de seleção, restrito a profissionais que atuam ou atuaram recentemente na EPT.

Essa mudança é acatada pelo ProfEPT que restringe substancialmente o perfil do ingressante para ampla concorrência do ENA/2024. Além da diminuição no número de vagas¹³, de 1.006 em 2023, para 654 em 2024, o edital descreveu como requisitos necessários para os candidatos às vagas destinadas à ampla concorrência:

ter atuado no ano de 2023, mediante comprovação, no exercício de práticas de ensino ou em gestão de espaços pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica, em ambientes formais ou não-formais, públicos ou privados, desenvolvendo atividades em cursos ou programas de:

- Formação inicial e continuada de trabalhadores ou qualificação profissional;
- Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM); e/ou
- Educação Profissional Tecnológica de Nível Superior (graduação ou pós-graduação). (Ifes, 2023, p. 7-8).

O edital especifica, em nota de rodapé, o que entende por ambientes não-formais, que seriam aqueles

ambientes ou contextos de ensino-aprendizagem que não se enquadram nas estruturas tradicionais da sala de aula, em instituições formais de EPT, podendo ocorrer nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais no âmbito da formação dos trabalhadores. Elas estão no centro das atividades das ONGs, nos programas de inclusão social (GOHN, 2003), especialmente no trabalho, na ciência, tecnologia e cultura (Ifes, 2023, p. 7).

Apesar dessa especificação ser importante, ela deixa de fora parte significativa de trabalhadores que atuam com a formação profissional e que não estão incluídos em pautas de movimentos sociais ou identitárias. Para estes, resta a exclusão de um processo educativo que deveria ser transformador e, para o ProfEPT, estar sujeitado aos conselhos da Área de Ensino da Capes e ao enfrentamento do segundo ciclo de avaliação quadrienal 2021-2024.

¹² A título de achado, durante a construção deste artigo as autoras fizeram incansáveis leituras dos documentos sob análise, em especial os regulamentos e encontraram uma divergência digna de nota. Os regulamentos de 2018 e 2020 trazem a Área de Concentração e perfil do egresso, bem como os objetivos, as linhas de pesquisa e macroprojetos no documento Anexo ao Regulamento. Já na versão aprovada em 2023 os objetivos, as linhas e macroprojetos são inseridos diretamente no texto do regulamento, porém não se localizam as informações sobre a Área de Concentração ou sobre o perfil do egresso, nem no Regulamento nem no Anexo. Até a submissão do artigo, em fevereiro de 2025, a situação estava inalterada.

¹³ O encolhimento do número de vagas foi decorrente da diminuição de docentes do PPg em função do apontamento da Área de Ensino na quadrienal 2017/2020 para a necessidade de distribuição equânime entre as linhas de pesquisas, haja vista que a linha Práticas Educativas em EPT possuía quatrocentos e seis docentes e a linha Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, cento e noventa e quatro. Outros apontamentos que levaram a essa diminuição foram os desequilíbrios na relação dissertação defendida x linha de pesquisa, a distância quantitativa de trabalhos publicados com participação de discentes e/ou egressos e na relação do número de produções acadêmicas docentes indicadas.

Essa exclusão pode acarretar o afastamento do ProfEPT de suas bases conceituais já que o distancia do resgate da humanização emancipatória do trabalho e da crítica à educação e à sociedade capitalista, uma vez que limita o acesso do trabalhador ao ensino e à pesquisa no sentido *stricto*. A resistência do ProfEPT aos avanços que fragmentam sua proposta de formação integral do trabalhador é a premissa básica para cumprir o definido em sua Área de Concentração que é a articulação dos conhecimentos do mundo do trabalho à produção do conhecimento, que deveria ser a *práxis* da Rede Federal.

5 ALGUMAS REFLEXÕES PARA CONCLUIR

Estamos imersos em uma sociedade capitalista, hegemônica e globalizada. Sair dela é praticamente impossível, se não inexecutável. Para aqueles que defendem uma educação profissional concebida em uma posição crítica, bem como na formação integral e na *práxis*, com o objetivo de formar cidadãos trabalhadores que possam refletir sobre essa realidade e quiçá transformá-la, resta a luta sistemática voltada à resistência.

Para as autoras, resistir é perseverar nas bases conceituais que conformam a EPT e nos princípios da pesquisa que norteiam o ProfEPT, reforçando sua vocação de ser referência na produção de conhecimento sobre a educação profissional e na formação humana integral.

É no bojo do projeto neoliberal de mercantilização da educação que o ProfEPT é criado. Significativamente, o ProfEPT é um mestrado profissional em rede, já que representaria o que a RFEPT expressa em sua história centenária: uma tessitura construída e constituída na reflexão de uma educação profissional integral.

O ProfEPT se apresentou, de certa maneira, na contramão dos documentos da Capes relativos aos MP. Podemos observar uma situação de tensionamento quando analisamos a insistência da Área de Ensino em adequar o público-alvo do ProfEPT para docentes em oposição ao proposto pelo programa que era formar tanto os servidores (docentes e TAEs) da Rede quanto atender às demandas da sociedade em geral, criando espaço de pesquisa transformador e de debate político fundado nas bases conceituais e teóricas da EPT (Freitas, *et.al.*, 2017).

Ademais, não foi por acaso a escolha da Área de Ensino para a submissão do ProfEPT. O Coordenador Geral do programa durante os anos de 2016 a 2019, professor Rony Cláudio de Oliveira Freitas, comentou em entrevista para o periódico “Recital - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG”, que “A área de ensino possui, em sua essência e em suas bases de criação, o primado da pesquisa aplicada. [...] essencialmente de pesquisa translacional, porque busca construir pontes entre o conhecimento acadêmico e a sua aplicação” (Prates, Martins, Santos, 2022, p. 219). Acrescenta aos entrevistadores que, além disso:

Eu acho que isso é maravilhoso porque influencia muito em como iremos pensar o produto [educacional], porque além de se desenvolver um produto que deve apresentar uma prática ou algo para ser incorporado ao ensino, é preciso também apresentar algo transformador. Se não aproveitamos o espaço do PE para falar dessas concepções ou trazer as informações de forma explícita ou implícita, então perdemos a oportunidade de disseminar mais ainda aquilo que o programa defende (Prates, Martins, Santos, 2022, p. 222).

Nesta entrevista, o professor Rony expressa que o ProfEPT foi criado com o objetivo de intervir no contexto social por meio dos produtos educacionais¹⁴ (PE) construídos em

¹⁴ Na definição da Área de Ensino, produto educacional é “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.” (Capes, 2019, p.16).

consonância com as bases da EPT, transformando, para além dos processos, as pessoas. Isso vai ao encontro do que propõe a educação integrada, formando sujeitos (e não mão-de-obra ou mesmo, recursos humanos) reconhecidos em sua diversidade e em “sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos [perseguindo] a construção de uma sociedade justa e integradora” (Ramos, 2008, s. p.)

Outro ponto controverso que merece destaque é em relação ao financiamento do programa, que foi apontado na fala da diretora de pós-graduação do Ifes e coordenadora adjunta do ProfEPT, professora Danielle Piontkovsky, na reunião sobre o II Ciclo de Autoavaliação da Quadrienal 2021-2024 da Capes (IFSC, 2024). Na ocasião, a professora Danielle comentou que, em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) estão surgindo algumas novas perspectivas de financiamento, pois é difícil manter e consolidar o programa sem recursos. Podemos depreender dessa fala que o programa ou tem poucos recursos ou, ainda pior, sobrevive sem nenhum.

Ao retomarmos os documentos da Capes sobre os MP, é expresso que estes devem ser autofinanciados por meio de convênios e parcerias com empresas públicas e privadas. Na APCN contudo, foi informado que o financiamento seria negociado com a Setec para “custeio para bancas, para participação de discentes e docentes em eventos de natureza científica, bem como aquisição de materiais necessários ao funcionamento do curso (renovação e ampliação do acervo, material de expediente, etc) (Capes, 2015, p. 13).

Essa afirmação evidencia o que Mainardes (2006, p.50) alerta sobre a formulação de políticas em que os “os textos têm uma clara ligação com contextos particulares nos quais eles foram elaborados e usados”. Vale lembrar que no momento da submissão da proposta do ProfEPT em 2015, a EPT era uma política defendida e apoiada pelo governo. Situação que se alterou a partir do golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, que permitiu a gestão neoliberal de Michel Temer (2016-2018) seguida pelo governo ultraliberal e neoconservador de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

Depender de modo estrito de subsídio governamental, sujeita as instituições de ensino aos avanços e recuos que acompanham as tendências políticas assumidas a cada gestão, em especial para a EPT que não possui políticas de financiamento sistemático e permanente (Ribeiro, Farenzena, Grabowski, 2012). De outro modo, o financiamento privado de um curso como um MP pode dar à empresa-cliente o “direito de intervir na forma e conteúdo do currículo encomendado, conflitando com a característica de desinteresse da pesquisa” (Vargas, 1999, p. 3) e de apropriar-se do conhecimento desenvolvido na instituição pública.

Na RFEPCT, onde a relação com a sociedade é mais contundente do que com o mercado, é incipiente a parceria com empresas para o desenvolvimento de pesquisa aplicada, listando-se como fatores que contribuem para essa realidade

sem dúvida a burocracia, a insegurança jurídica, o desconhecimento para tratar do tema e a falta de maturidade dos programas de incentivos [que] figuram como os principais responsáveis por atrasar a constituição dessa cultura de cooperação entre academia e empresas (Alexandria, *et. al.*, p. 189).

Equação que, para ser resolvida, exige mais do que retórica ou, como se referem Shiroma, Campos, Garcia (2005, p. 427), de “bricolagem” das políticas para a pós-graduação, que empilham conceitos para construir um novo paradigma, sem oferecer argumentos que o justifiquem. Vargas (1999, p. 9-10) indica que

um programa que elabore uma política de aproximação UE [Universidade-Empresa] deve ser revestido das necessidades nacionais, livre de pressões externas, ou ao menos minimizando-as, para contemplar as especificidades de um país como o Brasil, onde os desafios sociais são tão importantes quanto os técnicos. E isto não passa por importação de modelos econômicos ou gestores de tecnologia de outros países, mas pelo trabalho na concepção de um novo modelo.

Enquanto não se aprofundam as discussões sobre como efetivar as parcerias e os convênios entre as instituições públicas de ensino, como as da Rede Federal e a iniciativa privada, que propiciem ao pesquisador autonomia e independência na produção do saber, o mestrado ProfEPT segue em sua missão afirmada no Planejamento Estratégico ProfEPT 2021-2024, de formar

profissionais que sejam comprometidos com a educação humana integral, para atuação na Educação Profissional Tecnológica, bem como na produção de conhecimentos que gerem impactos nos processos de ensino, contribuindo efetivamente com o movimento de humanização do mundo do trabalho (Escott, *et. al.*, 2022, p.6).

Esse ato, pode-se dizer de rebeldia ou de desafio ao sistema, correndo o risco de ver repetidos, num contínuo castigo de Sísifo, os mesmos apontamentos no segundo ciclo de avaliação do ProfEPT referente a quadriênio 2021-2024, contribui, malgrado às alterações já sofridas em seus documentos, para a consolidação e fortalecimento da identidade das instituições que compõem a Rede Federal. Identidade essa que professor Rony já adiantava em entrevista concedida para o periódico “Debates em Educação” que poderia sofrer ataques pelo

desconhecimento da essência que defendemos, que é ver o trabalho na perspectiva do trabalhador, de entendermos que não basta uma simples perspectiva de formação para o mercado e sim a compreensão do mundo do trabalho em uma totalidade e que isso pressupõe propostas educacionais que visem a uma formação integral dos sujeitos. Acreditamos ser equivocado e reducionista imaginar que a necessidade da formação para ocupar os postos de trabalho seja a razão exclusiva e definidora para a educação profissional, embora não descartemos essa como uma das necessidades humanas (Ribeiro, Suhr, Batista, 2019, p. 371).

Na medida em que resiste em sua vocação para a formação crítica do docente, do discente e do egresso, o ProfEPT pode atuar nestas contradições sem submeter-se à lógica do mercado. Essa formação passa diretamente pelo fortalecimento da identidade conceitual, política e pedagógica que alicerça o PPg, que são as bases conceituais da EPT.

A ação contra-hegemônica de não se acomodar aos critérios utilitaristas da educação neoliberal mantendo-se firme nas bases conceituais que lhe originaram, revigora a pesquisa sobre a educação profissional e estabelece o Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - ProfEPT, como uma travessia para formar profissionais com plena capacidade para enfrentar as questões pertinentes ao tema em todos os níveis e espaços, mantendo a perspectiva de uma educação transformadora que se move do discurso para a realidade do trabalhador/pesquisador.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRIA, Auzuir Ripardo de; LEITE, Handerson Jorge Dourado; CÔ, Márcio Almeida; OLIVEIRA, Vicente de Paulo Santos de. Polos de Inovação dos Institutos Federais. In: SOUZA, Ruberley Rodrigues de (org.). **Pesquisa, pós-graduação e inovação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Goiânia: IFG, cap. 10, p. 189-214, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa nº 07, de 22 de junho de 2009. **Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes**. Brasília, (DF), MEC: 2009.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 389, de 23 de março de 2017. **Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu***. Brasília, (DF), MEC: 2017.

BRASIL, Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (MEC/Capes). Portaria Capes nº 80, de 16 de dezembro de 1998. **Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências.** Brasília, (DF), MEC/Capes: 1999.

BRASIL, Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (MEC/Capes). Portaria Capes nº 76, de 14 de abril de 2010. **Aprovar o novo Regulamento do Programa de Demanda Social constante do Anexo a esta Portaria.** Brasília, (DF), MEC/Capes: 2010.

BRASIL, Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (MEC/Capes). Portaria nº 214, de 27 de outubro de 2017. **Dispõe sobre formas associativas de programas de pós-graduação *stricto sensu*.** Brasília, (DF), MEC/Capes: 2017.

BRASIL, Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (MEC/Capes). **Mestrado Profissional: o que é?**, Brasília (DF), MEC/Capes: 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e> . Acesso em: 11 set.2023.

BRASIL, Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (MEC/Capes). Portaria nº 173, de 5 de setembro de 2023. **Dispõe sobre a avaliação de entrada de curso novo dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.** Brasília, (DF), MEC/Capes: 2023a.

BRASIL, Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (MEC/Capes). **PNPG - Plano Nacional de Pós-graduação 2024 - 2028** (versão preliminar para consulta pública). Brasília, (DF), MEC/Capes: 2023b.

BRASIL. Ministério da Educação/Setec. **Documento Base: Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Brasília, (DF): MEC/Setec, 2007. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/280>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação/Setec. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes.** Brasília, (DF), MEC/Setec: 2010.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Parecer CFE nº 977/65.** Brasília, (DF), Capes: 1965. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=314>. Acesso em: 11 mar. 2024.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995.** Brasília, (DF), Capes: 1995. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=1054>. Acesso em: 11 mar. 2024.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Proposta de Programa/Curso Novo - APCN: 304/2015**. Plataforma Sucupira [s. l.]: 2015.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Visita**. Brasília, (DF), Capes: 2016a.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ficha de Avaliação/Curso Novo: 304/2015 - Análise de Mérito de APCNs**. Plataforma Sucupira [s. l.]: 08 ago. 2016b.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área 46 – Ensino**. Brasília, (DF), MEC/Capes: 2016c.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área 46 – Ensino**. Brasília, (DF), MEC/Capes: 2019. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colégio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/ensino>. Acesso em: 21 out.2024.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Coleta Capes / Proposta de Programa / IFES / Educação Profissional e Tecnológica (3004012074P8) (Programa em Rede)**. Plataforma Sucupira [s. l.]: 2021.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ficha de Avaliação/Reconsideração**. Plataforma Sucupira [s. l.]: 2022.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Visita de Acompanhamento**. Plataforma Sucupira [s. l.]: 10 e 11 ago. 2023.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jul. 2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 05 jul. 2024.

ESCOTT, Clarice Monteiro, *et al.* **Planejamento Estratégico ProfEPT [livro eletrônico]**: Quadriênio 2021-2024. Vitória, ES: Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT): Núcleo de Autoavaliação e Planejamento Estratégico do PROFEPT (NAPE), 2. ed., 2022. Disponível em: https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma2021/Seminario/1Planejamento_Estrategico_21-24.pdf. Acesso em: 10 dez.2024.

FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira. **Resposta à Diligência Documental da Análise de Mérito de APCNs**. Comissão encarregada da proposta ProfEPT: [s. l.], [2015].

FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira; BARREIRO, Cristhianny Bento; SOUZA, Ruberley Rodrigues de; FRANCO, Frederico Souzalima Caldoncelli; MURTA, Rogério. O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional: considerações preliminares. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 74-89, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/ept.v1i1.359>. Acesso em: 05 set. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**: limites e contradições. Juiz de Fora: UFJF, cap. 1, p. 18-35, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 13, n. 20, p. 206-233, 2015. Pro Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - UFF. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: 03 out. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 7-14, 2018.

IFSC Região Oeste - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. **II Ciclo de Autoavaliação do ProfEPT**: um processo coletivo para a qualidade da formação discente. Campus do Oeste de SC: IFSC Região Oeste, 2024. 1 vídeo (1 h 55 min 09 segundos). Disponível em: <https://www.youtube.com/live/p6yCSFeWo0Y>. Acesso em: 10 dez. 2024.

IFES - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, ProfEPT. **Processo Seletivo**. Vitória (ES): Ifes, 2023. Disponível em: <https://profepit.ifes.edu.br/selecao>. Acesso em: 03 out. 2024.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline e col. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneos**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, cap. 3, p. 58-79, 2010.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de; FRIGOTTO, Gaudêncio. As bases da EPT em sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa. In: SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos (org.). **As bases conceituais na EPT**. Brasília: Grupo Nova Paideia, 2021. p. 13-27. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/issue/view/12> . Acesso em: 22 ago. 2023.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília (DF): Ministério da Educação, [2008?]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf . Acesso em: 14 out. 2024.

PEREIRA, José Luiz de Andrade Rezende; QUEIROZ NETO, José Pinheiro de. Perspectivas para a política de pesquisa, pós-graduação e inovação na Rede Federal. In: SOUZA, Ruberley

Rodrigues de (org.). **Pesquisa, pós-graduação e inovação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Goiânia: IFG, cap. 14. p. 279-285, 2017.

PRATES, Admilson Eustáquio; MARTINS, Alex Lara; SANTOS, Bergston Luan. Recital entrevista o prof. Rony Cláudio de Oliveira Freitas (IFES): O ProfEPT em perspectiva: Produtos Educacionais e os desafios para consolidação do programa de um mestrado profissional em rede. **Recital - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 215–230, 2022. Disponível em: <https://recital.almenara.ifnmg.edu.br/recital/article/view/268>. Acesso em: 10 dez. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. In: **Seminário Sobre Ensino Médio, 2008**. Secretaria de Educação do Pará. 08 - 09 maio de 2008. Disponível em: <https://forumeja.org.br/goias/concepcao-de-curriculo-do-ensino-medio-integrado/>. Acesso em: 04 jul. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990: relações entre o (neo)pragmatismo e o (neo)tecnicismo. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de. **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: UFJF, cap. 3. p. 56-71, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. Educação profissional e tecnológica: (re)conceituando a (contra)hegemonia. In: SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos. **As bases conceituais na EPT**. Brasília: Grupo Nova Paideia, p. 28-43, 2021. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/issue/view/12>. Acesso em: 22 ago. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio e técnico na conjuntura do avanço de políticas ultraconservadoras: desafios teóricos e políticos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e15279, 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15279>. Acesso em: 5 nov. 2024.

RBPG, R. Mestrado no Brasil – a situação e uma nova perspectiva. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [s. l.], v. 2, n. 4, 2011a. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/85>. Acesso em: 26 set. 2024.

RBPG, R. Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado – 1995. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [s. l.], v. 2, n. 4, 2011b. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/86>. Acesso em: 1 out. 2024.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa; FARENZENA, Nalú; GRABOWSKI, Gabriel. Financiamento da educação básica e profissional. **Indicadores Econômicos FEE**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p.111-124, 2012. Disponível em: <https://revistas.planejamento.rs.gov.br/index.php/indicadores/article/view/2638>. Acesso em: 10 dez. 2024.

RIBEIRO, Eduardo Augusto Werneck; SUHR, Inge Renate Froese; BATISTA, Bruno Nunes. Desafios da Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica: Entrevista com Rony Cláudio de Oliveira Freitas. **Debates em Educação**, [s. l.], v. 11, n. 24, p. 361–372, 2019. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6823>. Acesso em: 4 dez. 2024.

SANDER, Brenno; PACHECO, Eliezer; FRIGOTTO, Gaudêncio. Entrevista. A ruptura com o dualismo estrutural. **Retratos da Escola**, Brasília (DF), v. 5, n. 8, p. 11-24, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 15 mar.2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; DA SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

SILVA, Maria de Fátima da; FIORI, Ana Paula Santos de Melo. A pesquisa como princípio pedagógico na educação profissional e tecnológica. In: SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos (org.). **As bases conceituais na EPT**. Brasília: Grupo Nova Paideia, p. 163-178, 2021. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/issue/view/12>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SOUZA, Ruberley Rodrigues de; SILVA, Marcos André Betemps Vaz da; OLIVEIRA, Márcia Martins de; GIROTTO, Eduardo. O Forpog e a pesquisa, a pós-graduação e a inovação na Rede Federal. In: SOUZA, Ruberley Rodrigues de (org.). **Pesquisa, pós-graduação e inovação na Rede Federal de educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Goiânia: IFG, cap.1, p.13-34, 2017.

VARGAS, Renato Teixeira. Reflexões sobre a integração universidade-empresa estudo de caso: mestrado profissionalizante. In: **XV CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA MECÂNICA - COBEM**, 1999, Águas de Lindóia, SP. Anais [...]. Rio de Janeiro: ABCM, 1999. p. 1-10. Disponível em: <https://abcm.org.br/anais/cobem/1999/pdf/AAAGBD.pdf>. Acesso em: 04 out. 2024.