

Condições do Trabalho Pedagógico: análises dos discursos dos professores

Ana Sara Castaman^I
Liliana Soares Ferreira^{II}

^IInstituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Rio Grande do Sul (IFRS), Sertão/RS – Brasil

^{II}Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS – Brasil

RESUMO – Condições do Trabalho Pedagógico: análises dos discursos dos professores. Este estudo objetivou compreender como os professores discursavam sobre suas condições de trabalho pedagógico na Pós-Graduação. Pautou-se metodologicamente pela Análise de Movimentos de Sentidos e a técnica de produção de dados escolhida foi um questionário aplicado aos professores da Pós-graduação, por meio da plataforma *Google Forms*. Constatou-se que as condições do trabalho pedagógico são relacionadas à atribuição de responsabilidade somente à instituição; às noções de si-mesmo como profissionais; e, há, também, os discursos que tangenciam a questão. Ainda, observou-se sentidos relativos à vivência do tempo: precarização, intensificação e performatividade.

Palavras-chave: Trabalho Pedagógico. Mestrado Profissional. Condições de Trabalho.

ABSTRACT – Pedagogical Work Conditions: analysis of teachers' discourses. This study aimed to understand how teachers discourse about their pedagogical work conditions in Postgraduate studies. It was methodologically guided by the Analysis of Movements of Meanings and the data production technique chosen was a questionnaire applied to Postgraduate studies professors, through the *Google Forms* platform. It was found that the conditions of the pedagogical work are related to the attribution of responsibility only to the institution; to the notions of oneself as professionals; and there are also discourses that touch on the issue. In addition, meanings related to the experience of time were observed: precariousness, intensification and performativity.

Keywords: Pedagogical Work. Professional Master's Degree. Working Conditions.

Introdução

São tempos emblemáticos, nos quais o estágio atual da sociedade capitalista se metamorfoseia (Antunes, 2005), gerando perdas significativas em vários âmbitos, exigindo cada vez maior eficácia, o que implica nas condições de trabalho e na exploração mais intensa da força de trabalho. Nesse contexto, insere-se o trabalho dos professores, que se considera trabalho pedagógico (Ferreira, 2017; 2018), realizado nos diferentes níveis educacionais. Por condições de trabalho dos professores, entende-se não somente as questões relativas ao espaço e tempo, mas incluem-se as interações entre os sujeitos (Oliveira, 2010). Isto porque, o trabalho pedagógico pressupõe estabelecer relações visando à produção do conhecimento (Ferreira, 2017; 2018).

Há vários estudos sobre a temática *condições de trabalho dos professores*, realizados por autores bastante conhecidos: Lüdke e Boing (2004), Oliveira (2004), Leithwood (2006), Bosi (2007), Ferenc e Mizukami (2008), Gatti, Barreto e André (2011), Oliveira, Pereira Junior e Revi (2020), entre tantas outras investigações. Em comum, esses estudos evidenciam os fatores que afetam o trabalho pedagógico dos professores, como a precarização, desvalorização, intensificação e performatividade relacionando-os às políticas educacionais que orientam a organização, pesquisa e avaliação externa das instituições educacionais. Acredita-se que esses processos estão inter-relacionados e são consequências das vivências no emprego, as quais afetam subjetivamente os professores. Nesses termos: “[...] A precarização diz respeito à falta de condições de trabalho. [...] E a intensificação diz respeito ao acúmulo de funções, de atividades e compromissos, podendo gerar, até mesmo, autointensificação” (Ferreira, 2018). Ainda, para fins deste texto, compreende-se performatividade como uma elaboração de caráter cultural assentada em “[...] julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atribuição e mudança. O desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado” (Ball, 2001, p. 109). Por meio dessas estratégias, há a elaboração de rankings medindo a “[...] qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação” (Ball, 2001, p. 109). A desvalorização está alinhada a esses processos ou deriva das condições de trabalho.

Ao mesmo tempo, apesar de haver estudos sobre a categoria¹ trabalho pedagógico e suas condições, estes ainda se mostram escassos e de sentidos tratados superficialmente. Considera-se que investigar sobre trabalho pedagógico e as condições nas quais ele ocorre resulta em algumas etapas: conhecer, maturar e sistematizar. Portanto, assume-se que o trabalho pedagógico:

[...] é a categoria central tanto na organização da escola, expresso em seu projeto pedagógico, quanto no conhecimento resultante dos processos realizados na instituição. Daí porque urge aprofundar a compreensão dessa categoria, estabelecendo mais claramente suas características e, sobretudo, implicações (Frizzo; Ribas; Ferreira, 2013, p. 563).

Diante do exposto, tendo por tempo e espaço a universidade, uma instituição educativa e social, questiona-se: como atribuir sentidos a essas condições de trabalho pedagógico na pós-graduação nesse atual estágio do capitalismo? Apesar de haver investigações que tratam da Pós-graduação de uma maneira geral (Sousa; Bianchetti, 2007; Bianchetti, 2009; Silva Júnior; Ferreira; Kato, 2013; Sguissardi; Silva Júnior, 2018; Cury, 2020; Saviani, 2020), não se encontrou, ao se pesquisar no *Google Acadêmico*, estudos específicos, acerca das condições do trabalho pedagógico na pós-graduação e, em mestrados profissionais em rede como o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT). Isto ocorre, talvez, por se supor certa naturalização no fato de os professores universitários, pós-graduados, acostumados a trabalhar na graduação, passarem a trabalhar também na pós-graduação, entendida, nesse viés, como apenas prolongamento da graduação. Do mesmo modo, é como se, uma vez cursada a pós-graduação, estariam aptos a trabalhar como professores também nesse nível de ensino.

Constatados esses aspectos relativos aos estudos sobre condições de trabalho, objetivou-se compreender como os professores discursavam² sobre suas condições de trabalho pedagógico na Pós-Graduação, especificamente no ProfEPT, supondo ser este trabalho pedagógico “[...] singular e fundamental na explicação, não somente de qual é e como acontece o trabalho dos professores, mas também resgatando sentidos desse trabalho específico” (Ferreira, 2018, p. 592).

Com o intuito de esclarecer brevemente sobre o *locus* de pesquisa, destaca-se que o ProfEPT foi criado pela Resolução do Conselho Superior nº 161 (Ifes, 2016) e tem por objetivo:

[...] proporcionar formação em educação profissional e tecnológica aos profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), visando tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado (Ifes, 2018a, p. 2).

O Programa em rede está capilarizado em 26 Estados e no Distrito Federal, sediado por 40 instituições associadas (IA), da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF); Centros Federais de Educação Tecnológica e Colégio Pedro II (Ifes, 2019). Possui 489 docentes permanentes³ credenciados, com formação em inúmeras áreas do conhecimento e, em torno de 1.209 egressos e 727 matrículas ativas (Brito et al., 2021) de estudantes em curso, os quais possuem uma formação inicial acadêmica diversificada. Outrossim, o Programa configura-se em um Mestrado Profissional⁴ em Rede com qualificações diferenciadas do que comumente se pratica no Brasil.

Tendo em vista essas considerações iniciais, a seguir, apresentam-se os aspectos teóricos e, em decorrência, metodológicos da pesquisa realizada. Passa-se, então, a descrever concepções de condições

de trabalho e de trabalho pedagógico e descreve-se a análise dos dados. Chega-se, às considerações finais que objetivam não somente encerrar este texto, mas possibilitar continuidades, na medida em que houver o debate sobre as questões que emergiram da pesquisa e seu impacto no trabalho pedagógico no ProfEPT e em outros programas de pós-graduação.

Aportes Teóricos e Metodológicos

Diante do objetivo da pesquisa – compreender como os professores do ProfEPT, em seus discursos, descrevem as condições de trabalho –, elaborou-se um percurso metodológico, a fim de abranger o Programa. Sabe-se que metodologia não existe sem teoria e esta não se produz sem aquela. Assim, em acordo com a abordagem dialética, selecionou-se como fundamento teórico e metodológico a Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS). Trata-se da elaboração do grupo de pesquisa no qual se trabalha⁵, que se constitui em um conjunto de orientações para a análise de discursos produzidos por sujeitos, localizados socialmente. A noção de discurso é central para a AMS:

Tratam-se de enunciados organizados e expressos pelos sujeitos, mediante uma intencionalidade, um objetivo em relação aos interlocutor(es), preestabelecido e teleologicamente elaborado, porque antecipam reações, compreensões, interações a serem alcançadas por meio da organização expressiva da linguagem (Ferreira, 2020, p. 4).

Os discursos são compostos por sentidos, ou seja, não estão estabilizados, são provisórios, necessitam de ambientes de linguagem para se produzirem significados (Costas; Ferreira, 2011). Intencionou-se observar como, por meio dos sentidos que se movimentam entre e interdiscursos, esses sujeitos discursivam sobre, neste caso, as condições em que realizam o seu trabalho pedagógico. Resultou desta análise uma sistematização que põe em relevo os sentidos, seus movimentos e as compreensões resultantes.

Para a produção de dados, realizou-se pesquisa documental e bibliográfica. Investigou-se em materiais textuais (livros, e-books, artigos, relatórios, documentos legais,...), de modo a empreender uma leitura comparada, estabelecendo aproximações e diferenciações de sentidos contidos nos mesmos, bem como elaborando hipóteses de compreensão e interpretação. A AMS permite e baliza o estudo teórico e metodológico atento em processos de leitura, releitura, comparação, organização, análise, interpretação e sistematização dos dados, examinando “[...] os sentidos em suas variações, incidências, repetições, faltas e exageros etc., ou seja, em seus movimentos” (Ferreira; Zimmerman; Calheiros, 2020, p. 150). Portanto, a AMS configurou-se em matriz teórica, conceitual e metodológica, com base na qual se estabeleceu o eixo organizador e sustentador da análise dos dados produzidos pela pesquisa.

Ainda, aplicou-se, via *Google Forms*, um questionário com 15 perguntas abertas e fechadas, o qual foi enviado por e-mail para 489

professores do ProfEPT, em todo o Brasil. Obteve-se um índice de participação correlato a cerca de 25%⁶, ou seja, 110 respostas⁷.

As perguntas que compunham o questionário visavam a obter respostas que permitissem conhecer as características acadêmicas dos professores, as características e as condições de seu trabalho pedagógico. Isto posto, em convergência à AMS, os dados foram analisados, interpretados, e, em decorrência, houve destaque de sentidos que, após cotejados e comparados a outros sentidos, evidenciaram-se como representativos do conjunto de discursos produzidos com as entrevistas. A partir desta sequência, produziram-se as sínteses, o “[...] agrupamento dos sentidos em suas semelhanças, com o intuito de ir recompondo o texto, agora significado” (Ferreira; Zimmerman; Calheiros, 2020, p. 150).

A apresentação sistematizada da análise dos dados consiste, então, em um discurso sobre os discursos dos professores entrevistados, ou seja, um metadiscurso. A seguir, apresenta-se o compósito teórico e crítico, sob a forma de sistematização das categorias *condições de trabalho pedagógico*, por intermédio da descrição, entendimento e exposição dos sentidos dentro dos discursos dos interlocutores, sendo estes denominados pelas siglas P1, P2, P3, consecutivamente, para garantir seu anonimato. Ainda, descreve-se o perfil dos interlocutores a partir de gráficos, percentuais e quadros. Importante esclarecer que se trata de um compósito teórico e crítico, uma vez que assentasse em autores, cuja obra permite uma leitura do trabalho na sociedade capitalista e dos seres humanos, tendo por referência um modo de produção. Está-se referindo a autores, tais como: Antunes (2005), Cury (2020), Saviani (2020), selecionados entre muitos outros. Desse modo, trata-se de uma análise crítica por enfatizar aspectos relativos ao trabalho dos professores em uma sociedade marcada pela desigualdade entre classes sociais.

Condições de Trabalho dos Professores na Pós-Graduação

Entre os autores citados na introdução, especialmente Oliveira (em vários anos, ao longo de sua produção), em suas pesquisas e na liderança da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Redestrado), tem se dedicado a pesquisar sobre as condições de trabalho docente, prioritariamente na Educação Básica. Todavia, os aspectos destacados pela autora podem ser aplicados também ao contexto da universidade. Marca-se ainda que, em 2020, em meio à pandemia de Covid-19, a Redestrado, em parceria com o Conselho Nacional de Trabalhadores da Educação⁸, realizou uma investigação em todo o Brasil, sobre as condições de trabalho docente. Genericamente, os resultados apontaram a precarização, a falta de condições, e, no contexto pandêmico, a falta de oferta de apoio e acesso dos professores a oportunidades de aprender a trabalhar a distância sob a pressão do momento histórico vivido. Em artigo acerca da pesquisa realizada com mais de 15.000 professores, Oliveira e Pereira Junior (2020) concluem:

A situação é complexa e desafiadora, envolve desde a falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e dos estudantes, a pouca experiência dos professores e a falta de capacitação prévia para o uso de tecnologias para a realização do trabalho remoto, até a situação vulnerável de muitas famílias de estudantes (Oliveira; Pereira Junior, 2020, p. 734).

Resultante de estudos e pesquisas, Oliveira (2010) sistematizou uma descrição da categoria *condições de trabalho docente*, aplicada à Educação Básica, mas, entende-se, extensiva a todos os níveis educacionais, significativa para o debate que ora se propõe:

A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade) (Oliveira, 2010, s/p).

Em outras perspectivas, Leithwood (2006) e Berry, Smylie e Fuller (2008) explicam que as condições de trabalho dos professores são requisitos para o êxito no processo de ensinar e aprender e para atrair e manter bons profissionais. Oliveira, Pereira Júnior e Revi (2020), em seu texto, compilam um aporte sobre as condições da escola, da sala de aula e da satisfação profissional, estabelecendo elementos cruciais para o bom desempenho profissional. Os autores aludem, ainda, embasados na OCDE (2014), que pesquisas sobre as percepções dos sujeitos em relação às condições de trabalho, podem “[...] estar relacionadas às características demográficas dos professores (anos de experiência, sexo, formação, etapa de ensino em que atuam) e até mesmo sua origem social” (Oliveira; Pereira Junior; Revi, 2020, p. 5). Por sua vez, Dorozynska (2016) salienta que pode também variar conforme a relação professor e aluno e gestão escolar.

Dentre todos os autores citados, observou-se que Oliveira (2004) argumenta que o estudo das condições de trabalho dos professores, que, se entende é trabalho pedagógico (Ferreira, 2017; 2018), estando no centro das reformas educacionais, exige mudanças pedagógicas e administrativas. Tais alterações impactam nos sentidos do trabalho para os próprios professores. Por essa razão, cabe manter presente o entendimento de trabalho pedagógico, cuja categoria tem um sentido potente para designar o trabalho dos professores. Ferreira (2017) designa um entendimento de trabalho pedagógico:

Apresenta-se o trabalho pedagógico como categoria que sintetiza aspectos que têm por base os seguintes pressupostos: a) é trabalho e como tal denota características ontológicas e históricas; b) envolve o trabalho de profissionais da educação e de

estudantes, portanto sua produção é relativa sempre a um determinado grupo de sujeitos; c) é pedagógico, portanto especificamente orientado a um processo de produção de conhecimentos; d) é intencional, tem objetivos definidos em sua sociabilidade, então, é político. [...] Assim, a categoria trabalho pedagógico passa a ser descrita com base em quatro dimensões, quais sejam: histórico-ontológica; pedagógica; social e ético-política. Cada dimensão opera na particularidade dos seus sentidos, e a articulação entre elas produz a compreensão do todo, portanto produz a categoria trabalho pedagógico como concepção (Ferreira, 2017, p. 724).

O modelo complexo e multidimensional proposto pelos autores possibilita a análise da categoria a partir de cada dimensão em maior ou menor intensidade e magnitude, porém sempre em movimento, imbricadas e interligadas. Assim, compreender os contextos e as condições deste trabalho explica também a expansão, contração ou prevalência das dimensões em sua dinâmica nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Exige, ainda, localizá-lo socialmente, no caso, dentro de uma “[...] organização social definida em suas bases econômicas pelo modo de produção capitalista” (Oliveira, 2010, s/p). Nessa perspectiva, as condições abrangem, além dos meios e das possibilidades para a realização do trabalho, as contingências às quais são submetidos os trabalhadores, na medida em que sua força de trabalho é explorada mediante a “[...] relações específicas de exploração, já que o processo de trabalho no capitalismo é o meio pelo qual matérias-primas e insumos são transformados em produtos, constituindo-se, ao mesmo tempo, em processo de produção de valor” (Oliveira, 2010, s/p).

Tardif e Lessard (2005, p. 28) lecionam que “Marx, [...], mostrou que o processo de trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho”. Desta forma, assumir a docência como trabalho, no prisma de Tardif e Lessard (2005, p. 39), requer considerar que, pelas múltiplas interações e relações, a: “Organização, objetivos, conhecimentos e tecnologias, objetos, processos e resultados constituem, consequentemente, os componentes [...]”, do trabalho pedagógico.

Em se tratando da pós-graduação *Stricto Sensu*, como o ProfePT, identificam-se alguns elementos que condicionam as condições do trabalho pedagógico. O documento de Área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (Brasil, 2019), que rege o referido programa, salienta que a área de ensino é interdisciplinar e que deve valorizar:

- a) composições de corpo docente com formação em diferentes áreas de conhecimento, que se proponham a pensar juntos as questões do ensino e que mostrem experiência integradora na pesquisa educacional;
- b) propostas curriculares de pós-graduação que privilegiem a integração entre campos disciplinares na formação do pós-graduando;
- c) ampliação das pesquisas que atuem com os processos educativos na perspectiva interdisciplinar;
- d) a pesquisa de processos e produtos educacionais que

também avancem em direção ao ensino e à aprendizagem na perspectiva interdisciplinar (Brasil, 2019, p. 8).

Destarte, entre os elementos que são condições *a priori* para que os programas se desenvolvam, alguns são relevantes para a argumentação ora proposta: a) disponibilidade de, pelo menos, 10 (dez) professores permanentes, com titulação ao nível de doutorado, havendo possibilidade de colaboradores e visitantes; b) os professores estarão encarregados de produzir pesquisas, publicações acadêmicas, orientação de trabalhos finais e aulas; c) somente são aceitos professores externos até 30% do quadro; d) os professores permanentes devem ter dedicação mínima de 10 horas semanais às atividades e os colaboradores podem ter carga horária menor em relação aos professores permanentes (Brasil, 2019).

Do mesmo modo, como características e, subjacentemente, atribuições, no ProfEPT, os professores que integram a categoria de permanentes são aqueles que:

- I – desenvolvam atividades de ensino no programa e, além disso, na graduação ou no curso técnico de nível médio;
- II – participem de projetos de pesquisa no programa;
- III – orientem alunos de mestrado no programa;
- IV – tenham vínculo funcional com as instituições ou, em caráter excepcional, se enquadrem em uma das seguintes condições especiais:
 - a) tenham sido cedidos, por convênio formal, para atuar na instituição na qual os docentes pleiteiam o credenciamento;
 - b) na qualidade de docentes aposentados, que tenham firmado termo de compromisso de participação como docentes do programa, respeitadas regulamentações de cada IA.

Parágrafo Único. É admitida a participação como docente permanente em até três programas da mesma instituição ou de instituições diferentes, desde que a carga-horária seja compatível com o regime de trabalho, não devendo esta ser a situação majoritária dos docentes do programa (Ifes, 2018b, p. 1-2).

Além disso, para se candidatar a professores permanentes, os doutores devem comprovar a carga horária mínima exigida de disponibilidade para o trabalho no ProfEPT, compor o quadro de professores da RFEPCT, com regime de trabalho de 40h ou dedicação exclusiva, apresentar produção científica intelectual nos últimos três anos (mais a fração do ano corrente) em acordo com os critérios da comissão da área de ensino ou na área de concentração do ProfEPT e suas linhas de pesquisa⁹, denotar correlação/aderência de suas pesquisas e produções com a área de Ensino/EPT. Ainda, necessitam apresentar, no mínimo, um artigo publicado em periódico qualificado nos últimos três anos (mais a fração do ano corrente) e terem concluída ao menos uma orientação, em qualquer nível de ensino (Ifes, 2021). Os editais de seleção para professores permanentes preocupam-se em recrutar professores com formação adequada e disponibilidade de tempo, contudo não estabelecem as condições do trabalho dos pro-

fessores oferecidas pelo Programa para se efetivar o trabalho pedagógico, temática que se passa a discutir na próxima seção.

As Condições do Trabalho dos Professores no PRO-FEPT: o que dizem os discursos dos professores

Com relação às características dos interlocutores da pesquisa, observou-se que 51 (48%) declararam-se do gênero feminino e 55 (52%) do masculino. Ainda, caracterizaram-se como: 28 (26%) entre 31 a 40 anos, 42 (40%) entre 41 a 50 anos, 30 (28%) entre 51 a 60 anos e 06 (6%) com mais de 60 anos. Os respondentes estão vinculados às instituições parceiras da Rede que oferta o ProfEPT, conforme identifica-se no Quadro 1:

Quadro 1 – Instituições Associadas

Instituição	Número de participantes vinculados	Instituição	Número de participantes vinculados
CEFET - MG	01	IFPB	03
Colégio Pedro II	02	IFPE	06
IFAC	02	IFPI	03
IFAL	01	IFPR	08
IFAM	04	IFRJ	01
IFAP	03	IFRN	03
IFB	02	IFRO	02
IFBA	06	IFRR	02
IFC	03	IFRS	09
IFCE	02	IFS	01
IFES	03	IFSC	03
IFF	02	IFSM	02
IFFar	05	IFSP	06
IFG	02	IFSPE	01
IFMA	03	IFSul	01
IFMG	02	IFTM	03
IFMS	01	IFTO	02
IFMT	02	IFSUMG	06
IFPA	01		

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Constata-se nos Gráficos 1 e 2 a seguir, a formação inicial e continuada, especificamente doutorado, dos respondentes. Os gráficos foram construídos tendo por referência as Áreas do Conhecimento do

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a partir dos dados constantes nas entrevistas com os interlocutores. Observou-se uma formação inicial e continuada diversificada, ou seja, graduação e pós-graduação *Stricto Sensu* – Doutorado, com prevalência nas Ciências Humanas, em seguida, as Ciências Exatas e da Terra. Outrossim, verificou-se que muitos professores cursaram Doutorado nas Ciências Humanas, apesar de sua formação inicial ser em outra área.

Gráfico 1 – Formação Inicial



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

A diversidade de áreas do conhecimento é oportuna e salutar em se tratando de um Programa que é incluído na área de avaliação interdisciplinar da Capes (Brasil, 2019). Pasqualli et al. (2019, p. 321) aludem:

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

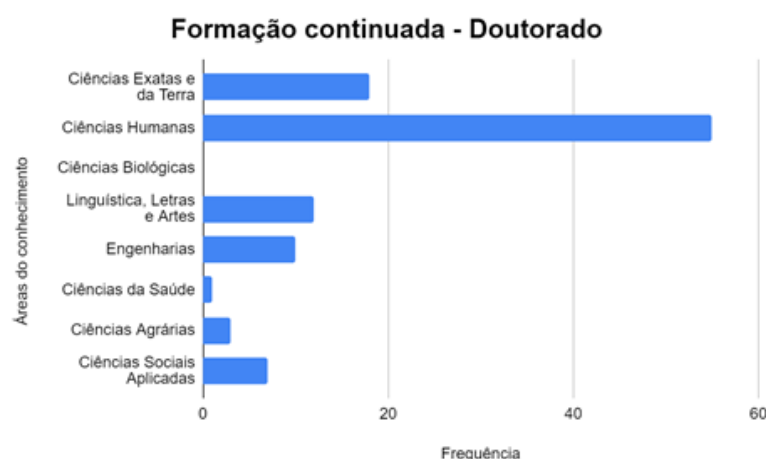
A polivocalidade, ou seja, o diálogo entre as áreas na composição e realização do que prevê o Regulamento do Programa, permite alcançar o suposto de uma produção do conhecimento integrada. Conforme orientação do documento da Capes, as propostas interdisciplinares necessitam pautar-se na “[...] integração de saberes, fortalecendo a interdependência entre as disciplinas, sua interação, co-

municação de modo a buscar a articulação do conhecimento e investigar na interface dos campos envolvidos” (Brasil, 2019a, p. 8). Neste caso,

O grande desafio, a ser encarado, consiste em aprender a trabalhar com a diversidade, buscando uma formação mais completa e menos individualista/especializada. [...] precisam articular seus saberes aos saberes dos demais colegas de profissão para avançar na construção de um projeto que apresenta princípios teórico-metodológicos demarcados (Pasqualli et al., 2019, p. 322).

Se a formação inicial é diversificada, também a continuada assim se apresenta. Todavia, chamou a atenção o fato de, mesmo não tendo graduação nas Ciências Humanas, os professores escolherem essa área para seu doutorado:

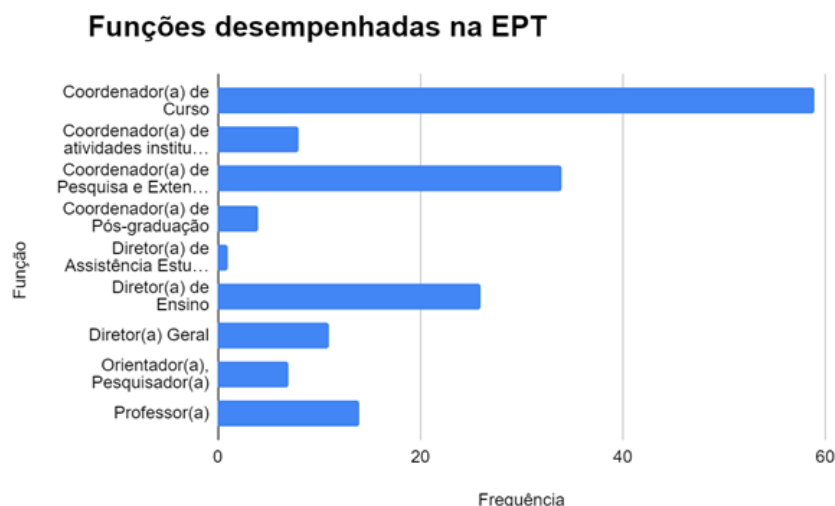
Gráfico 2 – Formação Continuada – doutorado



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

A experiência dos professores na EPT corresponde a 13 (12%) entre 01 e 05 anos, 29 (27%) entre 06 e 10 anos, 36 (34%) entre 11 e 15 anos e 27 (25%) com mais de 15 anos. O Gráfico 3 apresenta as funções – Coordenador(a) de Curso, Coordenador(a) de atividades institucionais, Coordenador(a) de Pesquisa e Extensão, Coordenador(a) de Pós-graduação, Diretor(a) de Assistência Estudantil, Diretor(a) de Ensino, Diretor(a) Geral, Orientador(a), Pesquisador(a), Professor(a) de cada professor(a) – desempenhadas na EPT durante o período de trabalho nos IF. Salienta-se que, nesta questão, o entrevistado poderia assinalar mais de uma opção.

Gráfico 3 – Funções desempenhadas na EPT



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Inicialmente, em perspectiva coletiva, organizou-se os discursos com base em três sentidos globais: atribuição da responsabilidade pelas condições de trabalho à Instituição de Ensino Superior (IES); atribuição de sentidos a partir das noções de si-mesmo; discursos que tangenciam a questão.

Com relação à atribuição da responsabilidade pelas condições de trabalho à IES: nesse caso, os sentidos de condições de trabalho dizem a respeito ao outro, ao institucional mais próximo, havendo, subjacentemente, uma isenção dos professores por elaborar, manter e até reivindicar que seu trabalho pedagógico aconteça mediante as configurações espaço-temporais necessárias. Ao organizar os sentidos desse modo, também podem os professores entender que seu trabalho está no âmbito da prática, ou seja, do fazer e, com isso, separam o trabalho que realizam e o contexto, os quais integram a noção de trabalho pedagógico, a partir da qual se argumenta, sendo elementos integrados. Entre os discursos que se centram neste sentido matriz, há os relativos à falta de infraestrutura necessária ao trabalho; à acolhida, cuidado e atenção por parte da IES relativamente aos professores e ao seu trabalho no ProfePT; às condições de tempo e dedicação por parte dos professores, inseridos no Programa, se consideradas as demais atribuições e cargas horárias na IES.

No que concerne à atribuição de sentidos a partir das noções de si mesmo, demarcadas pela subjetividade: evidenciaram-se nos discursos organizados com base no dizer sobre si. Há os sentidos relativos à pertença profissional¹⁰, pautados por expressões como: “Eu iniciei”, “Eu me sinto”, “Minha caminhada no Programa”, etc. Nesses

casos, em vez de abordar as condições de trabalho, as quais tendem mais à materialidade, à concretude, ao ambiente e aos demais aspectos que circundam o trabalho pedagógico, os professores descrevem como percebem, sentem, entendem e vivenciam seus sentimentos acerca do Programa. A pergunta que ocorreu ao analisar os movimentos de sentidos centrados no sujeito é a seguinte: diante da necessidade de descrever as condições de trabalho, por que o sujeito evidencia sentidos em que indica confundir-se com o trabalho? Estaria o sujeito tão implicado subjetivamente no trabalho a ponto de não conseguir observar e analisar o entorno?

Um terceiro movimento de sentidos que evade de analisar as condições de trabalho, de evidenciar como os sujeitos se sentem no trabalho, genericamente, caracteriza-se por discursos que tangenciam a questão, abordando aspectos sobre a Pós-graduação no Brasil, sobre a importância do Programa no IF, a relevância de um Programa destinado à formação de professores para a EPT, o breve histórico da RFEPT e o quanto é significativa a oferta do ProfEPT dentro desta Rede, etc. Analisados estes sentidos em comparação aos dois anteriores, observam-se dissonâncias: se os primeiros evidenciam responsabilização institucional pelas condições de trabalho dos professores; o segundo conjunto de sentidos centra-se nos sujeitos que se confundem com as condições de trabalho; o último evade-se da questão, talvez por não tê-la compreendido, talvez porque condições de trabalho seja do âmbito macro da profissão e não especificamente do local, do momento presentificado de produção do conhecimento.

Feita essa análise, adentrou-se nestes três grupos mais amplos de sentidos e analisou-se como organizam-se internamente, criando subcategorias que permitem compreender e sistematizar os discursos dos professores do ProfEPT sobre as condições de trabalho pedagógico. Nesta etapa, chegou-se a sentidos que se evidenciam como elementos reiteradamente demarcados pelos professores, no intuito de caracterizar dificuldades que enfrentam, em meio às condições, para realizar seu trabalho pedagógico. Essas subcategorias são apresentadas na figura 1, divididas em fatores externos e fatores próprios dos sujeitos, considerando-se o tempo como um elemento de intersecção.

Figura 1 – Subcategorias das condições do trabalho docente



Fonte: Autoras (2021).

Mesmo que o tempo, a princípio, pareça estar sob o controle dos professores, ou seja, tratam-se de professores que trabalham nos IF 40h/semanais, com dedicação exclusiva, escapa-lhes, ao venderem sua força de trabalho e assumirem um emprego. Suas condições de trabalho incluem a gerência do tempo. Este tempo pode ser o tempo de produção do conhecimento em aula, integrante da jornada de trabalho contratada, “[...] medido em horas, regulares e complementares, de presença diante dos alunos. [...] também chamado por tempo de serviço, varia de acordo com a relação de emprego e com o campo disciplinar (geral ou especializado)” (Souza, 2010, s/p). Pode ser também o tempo destinado ao trabalho nas funções de gestão, em cargos específicos. E há também o tempo de trabalho não medido, para além da aula, “[...] participação em projetos culturais e educacionais; conselhos de classe; conselhos deliberativos de escola” (Souza, 2010, s/p). Neste tempo não mensurável está incluído ainda “[...] o tempo de preparação e de correção de exercícios, provas e trabalhos escolares, seguido de contatos com pais e alunos” (Souza, 2010, s/p). Neste caso, é um tempo que se expande ou contrai em acordo com a quantidade de trabalho e as características deste trabalho. Difere-se do tempo mensurado pela hora-aula, pelo relógio-ponto, e poderia incluir o tempo de deslocamento entre a moradia e a instituição, no qual os professores já estão preparando ou avaliando aulas, o intervalo entre as aulas, nos quais os professores, com seus pares, avaliam a produção; as conversas com os estudantes, fora da aula, no intuito de orientá-los.

Enfim, o tempo da produção do conhecimento mescla-se ao tempo de trabalho de tal forma que fica impossível separá-los e expande-se, tomando a vida dos professores, que, imersos em sua vida

profissional, têm dificuldades em separá-la da vida pessoal. Merecem atenção também as propostas de organização do trabalho pedagógico que visam a envolver e, cada vez mais, diminuir o distanciamento entre o tempo do trabalho e o tempo da vida. Está-se referindo aos projetos interdisciplinares, à educação a distância sem planejamento e às exigências de contínua participação em cursos e seminários no horário fora da escola. Tais situações “[...] favorecem a densificação do tempo de trabalho docente, não só pelo lugar que ocupa na vida, mas também pelo engajamento na realização. A duração e o uso do tempo de trabalho são cada vez mais individualizados e opacos” (Souza, 2010, s/p).

Imersos e organizados pelo tempo, os discursos dos professores indicam que suas condições de trabalho pedagógico aproximam-se dos fenômenos que caracterizam este trabalho no atual estágio social: precarização, intensificação e performatividade. Para Rosenfield (2011, p. 264), o trabalho precário é aquele “[...] socialmente empobrecido, desqualificado, informal, temporário e inseguro, a noção de precarização aqui adotada remete a um processo social de institucionalização da instabilidade”. Assim, a precarização diz respeito às faltas para que os professores possam afirmar que a realização do trabalho está a contento, especialmente as carências relativas a materiais, infraestrutura:

Condições inadequadas de trabalho (baixa carga horária para pesquisa, etc), colegas desalinhados com a proposta do PROFEPT mas que detém poder na instituição e acabam fazendo o que desejam, perseguindo os que estão alinhados teoricamente ao programa (P52).

Falta de ambientes para trabalho e orientação, falta recursos para o desenvolvimento de projetos. A quantidade de horas destinada ao trabalho da pós é muito superior às 15h (P31).

A falta de condições de trabalho e não por culpa de coordenação, mas por um problema estrutural. Os meios de produção têm que ser adquiridos por nós, as horas são as de trabalho para além das 40h semanais, as mentiras em relatórios para a Capes somos nós quem vamos responder... (P50).

Em relação à coordenação, muito difícil conciliar com a docência. O excesso de carga horária em turmas e especialmente componentes diferentes prejudica bastante o trabalho (P70).

A intensificação implica em “[...] trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, [...] supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do *plus*, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa” (Dal Rosso, 2008, p. 22). Logo, refere-se ao impacto causado nos professores e em seu trabalho pedagógico pelas diferentes demandas provenientes do contrato de trabalho, a organização dos tempos de trabalho ou mesmo de suas expectativas, o que configura uma autointensificação, pois, para atender às exigências, geralmente há um excedente de trabalho para o/a professor/a.

Demanda muito tempo e o IFPR sobrecarrega o docente com numerosas atividades burocráticas, as quais não seriam da alçada do professor. Falta espaço físico e maior respeito a nossa atuação neste nível de ensino (P13).

Infelizmente nossa realidade é bastante complicada. Tenho uma carga horária altíssima na graduação e no integrado. Estou no programa para colaborar da melhor forma possível, mas na maioria das vezes, fica difícil dividir o tempo (P02).

A performatividade é verificada quando os professores fazem menção às muitas atividades demandadas pela pós-graduação:

A cultura da performatividade vai sutilmente instilando nos professores uma atitude ou um comportamento em que eles vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão se tornando pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições. Neste cenário, podemos citar como exemplo, a preocupação crescente dos docentes universitários em realizar o maior número de pesquisas e de publicações, mesmo que estas não satisfaçam seus interesses e estejam aquém de seu potencial intelectual em termos de qualidade, mas que sejam capazes de garantir a quantidade, o que resultará, muitas vezes, em um melhor conceito sobre seu trabalho e da sua instituição, por parte dos comitês criados pelo Estado avaliador (Santos, 2004, p. 1153).

Os professores assumem a pós-graduação como um trabalho a mais, a ser realizado dentro de sua carga horária e responsabilizam-se pelo projeto, isentando a instituição. Neste caso, a performatividade pode ficar comprometida ao estar, muitas vezes, embasada em simulacros e práticas superficiais enquanto alternativa para dar conta das demandas de participação no Programa, além das demais necessidades institucionais:

As condições são boas. Mas preciso confessar que o tempo que temos para nos dedicarmos ao ProfEPT ainda é muito menor do que aquele que precisamos. E muitas vezes precisamos sacrificar outras atividades para nos mantermos no programa (P89).

Penso que, se eu pudesse me dedicar a apenas alguns níveis de ensino, eu me sairia melhor tendo em vista os propósitos da EPT. Num mesmo semestre, ministro aula no técnico de cuidador de idosos, na licenciatura em ciências biológicas, no bacharelado em engenharia mecânica e no mestrado ProfEPT. Entendo que em cada um dos cursos há demandas diferentes e precisaria de atenção e dedicação diferenciadas, mas não consigo fazer isso pela complexidade de disciplinas e cursos que chega às minhas mãos a cada semestre (P22).

Os efeitos da precarização, intensificação e performatividade nas condições de trabalho, por se tratar de um Programa que iniciou recentemente, que possui professores com um tempo de atuação de 14 (13%) de 01 a 12 meses, 17 (16%) de 13 a 24 meses, 29 (27%) de 25 a 36 meses, 43 (41%) com mais de 36 meses, talvez ainda não possam ser vislumbrados com tamanha intensidade e magnitude. Contudo, acredita-se que já estão refletidos no trabalho pedagógico dos professores e, espera-se que não produzam a *síndrome do abandono passivo* (Facip, 2017, p. 14).

Destarte, apesar de o ProfEPT pautar-se em princípios que são contra a lógica hegemônica, as condições do trabalho pedagógico podem estar subordinadas, em parte, à esfera de produção. Assim, é necessária uma reflexão crítica, contínua e com o conjunto dos professores, acerca das atuais condições do trabalho pedagógico, dos seus desdobramentos e das formas de resistência manifestas no Programa frente a dinâmica social vigente. Para tanto, cabe reiterar-se que se entende o trabalho dos professores como sendo trabalho pedagógico e esta seria, nesse viés, a denominação que melhor caracteriza a perspectiva prática e, em decorrência, política, deste trabalho.

Considerações Finais

A temática desenvolvida neste artigo remete às condições do trabalho pedagógico no ProfEPT. Constatou-se, a partir da pesquisa, dados referentes ao perfil de formação e pessoal (elementos identificadores da população) e a sentidos atribuídos pelos interlocutores para as condições da categoria trabalho pedagógico, por meio: da responsabilidade pelas condições de trabalho à IES; das noções de si mesmo e; de discursos que tangenciam a questão.

Outrossim, evidenciou-se que, a partir destas atribuições, os professores caracterizam fenômenos que constituem o retrato do trabalho pedagógico em seu estágio atual relativos à precarização, intensificação e performatividade. Os resultados contribuem para elaborar-se um panorama inicial e com subsídios baseados em dados que podem orientar e inflexionar as políticas de pós-graduação no país, especialmente nos mestrados profissionais em rede. Cita-se como uma abordagem inicial, que terá continuidade, já que ainda são incipientes os estudos das condições do trabalho pedagógico em Programas de Pós-graduação em rede.

Almejou-se com este estudo lançar luzes sobre este tema de relevância para a educação pública, em especial, ao curso de Pós-graduação e à modalidade de Educação Profissional e Tecnológica. Acredita-se que a comunidade acadêmica, assim como as políticas educacionais no Brasil necessitam ter um olhar direcionado para este cenário complexo das condições de trabalho dos professores e em busca de ações factíveis, que influenciem positivamente a subjetividade dos professores e contribuam para a sua satisfação profissional, já que isso irá impactar diretamente no trabalho pedagógico.

Sabe-se que este estudo precisa continuar e que outras questões necessitam de exploração, tais como as condições de trabalho dos professores nos mestrados profissionais em rede quanto à infraestrutura, material, tempo, pessoal, apoio pedagógico, entre outras. As contribuições dos autores referenciados, bem como a pesquisa qualitativa elucidou alguns aspectos e trouxe matizes mais claras relacionadas às condições do trabalho pedagógico no ProfEPT. Contudo, sugere-se outras problematizações e análises para aprofundar, compreender e validar o tema em cena.

Notas

- ¹ Ferreira (2018) identifica que não há substancial quantidade de estudos no intuito de esclarecer essa categoria, apresentar concepções ou mesmo explicá-la. Outrossim, as expressões trabalho docente, trabalho pedagógico e trabalho dos professores, muitas vezes, são estudadas como sinônimas e com certa minimização de sentidos.
- ² “Discursivar, [...] é repartir-se no social, indo ao encontro do outro, seja para compartilhar, seja para contrariar. Essa dimensão do discurso é que o consubstancia como produção social. Pelo discurso, os sujeitos narram, descrevem, planejam, projetam, avaliam, reconstruem e registram seu trabalho” (Ferreira, 2020, p. 4).
- ³ Dados extraídos em 18 de março de 2021, do Observatório do ProfEPT. Disponível em: <<https://obsprofept.midi.upt.iftm.edu.br>>.
- ⁴ O Mestrado Profissional foi inaugurado pela publicação da Portaria MEC nº 389, de 23 de março de 2017 e da Portaria CAPES nº 131, de 28 de junho de 2017 (atualmente, orientado pela Portaria Nº 60, de 20 de março de 2019) e tem como finalidade que “[...] (1) conheça por experiência própria o que é pesquisar, (2) saiba onde localizar, no futuro, a pesquisa que interesse a sua profissão, (3) aprenda como incluir a pesquisa existente e a futura no seu trabalho profissional” (Ribeiro, 2007).
- ⁵ Refere-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Educacionais (kairós).
- ⁶ Ressalta-se que, em torno de 20 e-mails retornaram, constando erro no endereço, não sendo entregues aos possíveis destinatários.
- ⁷ Destaca-se que dois interlocutores acessaram o formulário para declarar que não aceitaram participar da pesquisa. Uma respondente indicou não atuar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Outro declarou não trabalhar no ProfEPT. Então, foram excluídos, restando assim, 106 respostas. Outrossim, observa-se que nem todas e todos os professores responderam a todas as perguntas.
- ⁸ O relatório da pesquisa está disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf. Acesso em: 03 maio 2021.
- ⁹ As linhas de pesquisa do Programa são: práticas educativas em EPT e organização e memórias de espaços pedagógicos na EPT.
- ¹⁰ “[...] a pertença à profissão se processa no âmbito de mediações, não podendo ser entendida a priori, mas a partir das relações de trabalho em um contexto sócio-histórico [sic] determinado. A pertença profissional [no caso dos professores] se refere a um viés político da docência já que concebe que os professores se percebem pertencentes ao contexto por meio do trabalho e do reconhecimento social através dele na coletividade” (Amaral, 2016, p. 27).

Referências

AMARAL, Cláudia Letícia de Castro do. **Pertença profissional, trabalho e sindicalização de professores: mediações e contradições nos movimentos do capital**. 2016. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2016.

ANTUNES, Ricardo. **O Caracol e sua Concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BERRY, Barnett; SMYLLIE, Mark; FULLER, Edward J. **Understanding Teacher Working Conditions**: a review and look to the future. Center for Teaching Quality, 2008.

BIANCHETTI, Lucídio. **Dilemas da Pós-graduação**: gestão e avaliação. Campinas: Autores Associados, 2009.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400012&script=sci_abstract&tlng=e. Acesso em: 02 maio 2021.

BRASIL. **Documento de Área 46 – Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 03 maio 2021.

BRITO, Wanderley Azevedo de et al. **Autoavaliação ProfEPT**: relatório de técnico 2017-2020. 2021. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – Núcleo de Autoavaliação e Planejamento Estratégico do ProfEPT (NAPE), Vitória, ES: IFES/PROFEPT/NAPE, 2021. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/>. Acesso em: 02 maio 2021.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Ibero-Americana de Educação**, Araraquara, n. 55, p. 205-223, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A pós-graduação no Brasil: itinerários e desafios. **Movimento-Revista de Educação**, v. 7, n. 14, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/42346>. Acesso em: 04 abr. 2022.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho!** a intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DOROZYNSKA, Anna. **Teacher job satisfaction in primary schools**: the relation to work environment. International Master in Educational Research, 2016.

FACIP, Leonice Matilde Richter. **Estado, políticas educacionais e trabalho docente**: condições precarizadas de trabalho. 2017. Disponível em: http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/349/original/Artigo_RedeEstrado_vers%C3%A3o_19_06_2017_Final.pdf. Acesso em: 07 maio 2021.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes; MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Trabalho docente e condições de desenvolvimento profissional de docentes universitários. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, v. XVII, n. 41, p. 117-131, jan. 2008.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho pedagógico na escola**: sujeitos, conhecimentos e tempo. 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, abr./jun. 2018. Dispo-

nível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200591. Acesso em: 01 maio 2021.

FERREIRA, Liliana Soares. Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidades. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 25, e250006, 2020.

FERREIRA, Liliana Soares; ZIMMERMAN, Ana Paula Cristino; CALHEIROS, Vicente Cabrera. Trabalho pedagógico, trabalho dos professores e trabalho docente: movimentos de sentidos nas abordagens sobre educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26045, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/99565/57215>. Acesso em: 01 maio 2021.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst; RIBAS, João Francisco Magno; FERREIRA, Liliana Soares. A Relação Trabalho-Educação na Organização do Trabalho Pedagógico da Escola Capitalista. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 553-564, set./dez. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: MEC/Unesco, 2011.

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 em: https://portal.ifsuldeminas.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: 01 maio 2021.

IFES. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Anexo ao Regulamento Geral do ProfEPT**. 2018a. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/campi/campus-campo-grande/cursos/pos-graduacao/mestrado-em-educacao-profissional-e-tecnologica/documentos-1/anexo-regulamento-geral-profept.pdf/view>. Acesso em: 01 maio 2021.

IFES. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Regulamento de credenciamento, reconhecimentos e descredenciamento docente**. 2018b. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/regulamentodocente>. Acesso em: 02 maio 2021.

IFES. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Processo Seletivo do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional**. 2019. Disponível em: https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma2020/2020_EditalE_NA_Vers%C3%A3o_1812.pdf. Acesso em: 02 maio 2021.

IFES. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Edital de inscrição para credenciamento de docentes permanentes do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)**. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – para recomposição do corpo de docentes das instituições associadas. 2021. Disponível em: https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma2021/Docente/Edital_Credenciamento__Docente_ProfEPT_01_2021.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

LEITHWOOD, Ken. **Teacher Working Conditions The Matter**: evidence for change. Ontario: Elementary Teacher's Federation of Ontario, 2006.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 89, p. 159-1180, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020040004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 maio 2021.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **TALIS 2013 Results: an international perspective on teaching and learning**, TALIS. OECD Publishing, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade, PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**. v. 14, n. 30, p.719-735, 2020.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário de Verbetes**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/condicoes-de-trabalho-docente/>. Acesso em: 10 maio 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio; REVI, Natalia de Santana. Condições de trabalho dos professores e satisfação profissional: uma análise em sete estados do Brasil. **Cenas Educacionais**, Caetité, v. 3, e9503, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/9503>. Acesso em: 02 maio 2021.

PASQUALLI, Roberta et al. Os desafios da docência no ProfEPT. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 317-334, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/24291/pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

REDESTRADO/CNTE. **Trabalho docente em tempos de pandemia**. Relatório Técnico. 2020. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf. Acesso em: 03 maio 2021.

RIBEIRO, Renato Janine. **Mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado**. 2007. Disponível em: http://200.130.18.222/images/stories/download/artigos/Artigo_30_08_07.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

ROSENFELD, Cinara. Trabalho decente e precarização. **Tempo social**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 247-268, jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12660>. Acesso em: 26 dez. 2023.

SANTOS, Lucíola Lucínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 03 maio 2021.

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**, v. 7, n. 14, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/issue/view/2365>. Acesso em: 04 abr. 2022.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERREIRA, Luciana Rodrigues; KATO, Fabíola Bouth Grel. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 18, n. 53, abr.-jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zLZZ3dk5Ft5mPYX5N7vz8mh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2022.

SOUSA, Sandra Zákia; BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPED. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 36, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LV83pVGd3qbtNpqW6Dd6T5g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2022.

SOUZA, Aparecida Neri de. Tempo de ensino e tempo de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010, CDROM.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

Ana Sara Castaman é Doutora em Educação. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Formação de Professores para a Educação Básica e Profissional.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5285-0694>

E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br

Liliana Soares Ferreira é Doutora em Educação. Professora Titular na Universidade Federal de Santa Maria e no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado - UFSM). Líder do grupo Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação, e Políticas Públicas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9717-1476>

E-mail: anailferreira@yahoo.com.br

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Lodenir Karnopp

