



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS
E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

GISSELY KEILA POTRATZ CAUS

**Implicações do Mestrado Profissional em Educação na Formação
dos Servidores Técnicos Administrativos do IFES-ES:**

Monitoramento Colaborativo dos Egressos da Turma 04 (2021)

PPGCLIP-MPED

Salvador

2025

GISSELY KEILA POTRATZ CAUS

**Implicações do Mestrado Profissional em Educação na Formação
dos Servidores Técnicos Administrativos do IFES-ES:**

Monitoramento Colaborativo dos Egressos da Turma 04 (2021)

PPGCLIP-MPED

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Ronaldo Figueiredo Venas.

Linha de Pesquisa: Currículo, Ensino e Formação de Profissionais da Educação ou Espaços Educativos e Linguagens.

Salvador

2025

Caus, Gissely Keila Potratz.

Implicações do Mestrado Profissional em Educação na formação dos servidores técnicos administrativos do IFES - ES [recurso eletrônico] : monitoramento colaborativo dos egressos da turma 4 (2021) / Gissely Keila Potratz Caus. - Dados eletrônicos. - 2025.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Figueiredo Venas.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação)
- Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação,
Salvador, 2025.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Formação continuada. 2. Egressos. 3. Mestrado Profissional. 4. Implicações e reflexões. 5. Monitoramento. 6. Processo colaborativo. I. Venas, Ronaldo Figueiredo. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. III. Título.

CDD - 370 ed.



Universidade Federal da Bahia
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS E
INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS (PGEDU-P)**

ATA Nº 36

Aos 10 dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e cinco às 15h, reuniram-se na Faculdade de Educação, Auditório II, a banca examinadora composta pelos/as professores/as doutores/as, membro(s) externo(s) SELMA BARROS DALTRÔ DE CASTRO, membro(s) interno(s) LEILA DA FRANCA SOARES, RONALDO FIGUEIREDO VENAS orientador/a, para analisar o percurso do trabalho de conclusão de curso do mestrando GISSELY KEILA POTRATZ CAUS, intitulado Implicações do Mestrado Profissional em Educação na Formação dos Servidores Técnicos Administrativos do IFES-ES: Monitoramento Colaborativo dos Egressos da Turma 04 (2021) PPGCLIP-MPED. Após a discussão, a banca analisou o referido trabalho, chegando ao seguinte parecer:

Aprovado

Reprovado

Selma Barros Daltrô de Castro
Dra. SELMA BARROS DALTRÔ DE CASTRO

Examinadora Externa à Instituição

Leila da Franca Soares
Dra. LEILA DA FRANCA SOARES, UFBA

Examinadora Interna

Ronaldo Figueiredo Venas
Dr. RONALDO FIGUEIREDO VENAS, UFBA

Presidente

GISSELY KEILA POTRATZ CAUS
GISSELY KEILA POTRATZ CAUS

Mestrando(a)

*Ao meu esposo, meu companheiro de jornada
e grande incentivador.*

AGRADECIMENTO

Num percurso da vida nunca andamos sós, e não foi diferente com o mestrado. Antes mesmo de entrar tive diversos apoios e quero aqui fazer alguns destaques importantes.

Destaco minha amiga **Fabrícia Rembiski**, que me apoiou e me ajudou na revisão do meu projeto, corrigiu meus erros e me motivou a tentar este mestrado.

Também quero enfatizar o apoio de uma colega de trabalho que foi muito especial, **Patrícia Siqueira dos Santos Ferreira**. Colega de trabalho, entramos juntas no Ifes e compartilhamos muito de nossas vidas uma com a outra. Seu apoio motivacional e também na rotina do trabalho (pois eu estava fazendo 10h semanais a menos) foram essenciais para chegar até aqui. Ela simplesmente segurou o “rojão” e me deu condições de conduzir minha pesquisa.

O apoio da minha colega de Campus e de Mestrado, que nunca foi uma competição, sempre foi um caminhar de mãos dadas, **Gabriela Cassa**.

Agradeço aos **colegas do mestrado** que muito me auxiliaram, seja numa pesquisa, indicando um artigo, com apoio emocional, em conversas pelo Whatsapp, enviando figurinhas que demonstravam o desespero coletivo. **A turma 06 é A Melhor!!!** Foi escolhida por Deus, pessoas que levarei no meu coração pra sempre!!!

E em uma turma grande sempre teremos aqueles encontros que serão um pouco mais especiais. Quero enfatizar o quão agraciada me sinto por encontrar vocês: Adriano, Jeisa, Juliana Sanches, Marinete (em ordem alfabética para não gerar ciúmes).

Aos professores do MPED/UFBA, gostaria de dizer o quê vocês já se cansaram de escutar, mas nunca me cansarei de repetir: melhores pessoas do mundo! Encontramos acolhimento, compreensão, apoio, sabedoria, fonte inesgotável de conhecimento. Vocês foram e serão o capítulo mais lindo da minha história na educação. Quem me dera eu ser Baiana!!!

Agradeço especialmente esse agradecimento ao meu **orientador Ronaldo Venas**, que foi mais que um professor mostrando o caminho acadêmico, foi compreensão, foi escuta, foi diálogo, foi amigo, foi respeito, foi acolhedor. Aquele que eu tive como presente e presença, não me abandonou, pegou pela mão e foi comigo.

Quero agradecer aos meus bichinhos, que iniciaram comigo este processo, mas que a vida os levou me deixando com saudades de suas travessuras: **Alvim e Aurélio**, meus ratinhos que tanto me distraiam e tanto amei.

Agradeço a compreensão da **minha família e amigos** pela minha ausência perante a necessidade dos estudos. Meus sobrinhos queridos: os cafés que não tomei com você

Sabrina; o meu cansaço pra brincar com você **Vitor**; e a chegada do **Matteo** no meu penúltimo mês de correrias do mestrado - desculpa não estar mais presente como gostaria com todos vocês. A Tia ama muito cada um!!!

Ah! **O meu esposo!** como não dedicar um parágrafo, um texto, uma dissertação, ou uma vida inteira a você. Companheiro de todas as horas... palavras não alcançam meu total agradecimento. Agradeço o café na hora do cansaço; a companhia no café também; os almoços feitos para mim; louça lavada; roupa recolhida; paciência na minha ansiedade; leituras das minhas escritas desencontradas e palavras jogadas para tentar chegar ao texto coeso; as saídas não realizadas; o amparo que não te dei; os filmes não assistidos; as vezes que te “abandonei”; a companhia nas crises de enxaqueca; o beijo carinhoso. Como não agradecer, como não reconhecer. Apoio de anos e sua felicidade nesta minha conquista. Fernando, não tenho como escrever toda nossa história aqui, os estresses e as alegrias, as provações que passamos juntos, mas tenho como deixar registrado para a posteridade, neste documento, que se tornará um arquivo acadêmico, que você foi e será meu apoio, meu porto seguro.

Minha gratidão a **Deus!** Essa luz que não se apaga, que iluminou meus passos e minha inteligência.

“não se pode reformar a instituição (as estruturas universitárias) sem a reforma anterior das mentes; mas não é possível reformar as mentes sem antes reformar a instituição” (Edgar Morin)

CAUS, Gissely Keila Potratz. **Implicações do Mestrado Profissional em Educação na Formação dos Servidores Técnicos Administrativos do IFES-ES: Monitoramento Colaborativo dos Egressos da Turma 04 (2021) PPGCLIP-MPED.** 2025. Orientador/a: Dr. Ronaldo Figueiredo Venas. 235 f. il. Projeto de Intervenção (Programa de Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2025.

RESUMO

Este trabalho trata de um estudo sobre as implicações do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, na formação dos servidores técnicos administrativos educacionais (TAEs) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES-ES), egressos da turma de 2021 (turma 04). O estudo buscou compreender as implicações da proposta do mestrado profissional em educação na formação de servidores técnicos administrativos federais do Instituto Federal do Espírito Santo a partir de suas pesquisas e da implantação de seus produtos técnicos tecnológicos (PTTs). Desta forma, foi mapeado e caracterizado os projetos intervencionistas concluídos pelos egressos TAEs do IFES-ES da turma 04 (2021) e analisados os documentos que norteiam a proposta pedagógica do Mestrado Profissional (MPED/PPGCLIP). A pesquisa foi realizada com os técnicos administrativos da turma 04 do ano de 2021, totalizando 17 sujeitos distribuídos nos diversos campi do IFES-ES. A pesquisa teve como abordagem o método qualitativo, sendo realizadas entrevistas semiestruturadas com os egressos e com o representante da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) do IFES-ES, analisando-se a percepção dessas implicações. Após o levantamento dos dados e a análise de conteúdo, compreendemos que o mestrado estava nos planos e sonhos da maioria, e que a motivação, de modo geral, veio do desejo de fazer uma pós-graduação, tendo no Minter uma oportunidade para alcançar esse objetivo. Os impactos pessoais e profissionais estão presentes na realização pessoal, na aquisição de conhecimento e segurança na realização das atividades. Destaca-se que o MPED esteve sempre presente e próximo aos discentes e que a gestão do Ifes deu o apoio necessário no desenrolar dos estudos, o que, entretanto, não significa que inexistiram dificuldades no caminho, sejam elas pessoais ou

acadêmicas. Quanto à implantação da PTT, mais da metade dos entrevistados não conseguiram efetivar a sua implementação. Pensando nisso, foi proposto o monitoramento colaborativo das pesquisas dos egressos no Instituto Federal do Espírito Santo.

Palavra-chave: Egressos. Mestrado Profissional. TAE. Implicações. Monitoramento Colaborativo

CAUS, Gissely Keila Potratz. **Implications of the Professional Master's Degree in Education for the Training of Administrative Technical Staff at IFES-ES: Collaborative Monitoring of Graduates from Class 04 (2021) PPGCLIP-MPED.** 2025. Advisor: Dr. Ronaldo Figueiredo Venas. 235 f., ill. Projeto de Intervenção (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2025.

ABSTRACT

This study examines the implications of the Professional Master's in Education, offered by the Graduate Program in Curriculum, Languages, and Pedagogical Innovations at the School of Education of the Federal University of Bahia, for the training of educational technical-administrative staff (TAEs) at the Federal Institute of Espírito Santo (IFES-ES), specifically graduates from the 2021 cohort (Class 04). The research sought to understand the implications of the professional master's proposal in the education of federal technical-administrative staff at IFES-ES, based on their research and the implementation of their Technical-Technological Products (PTTs). Accordingly, the intervention projects completed by the TAEs of Class 04 (2021) were mapped and characterized, and institutional documents guiding the pedagogical framework of the Professional Master's (MPED/PPGCLIP) were analyzed. The study was carried out with 17 technical-administrative staff members from Class 04, distributed across different IFES-ES campuses. A qualitative approach was adopted, using semi-structured interviews with the graduates and with the representative of the Office of Research and Graduate Studies (PRPPG) at IFES-ES, in order to analyze perceptions of these implications. Based on data collection and content analysis, it was found that pursuing the master's degree was part of the plans and aspirations of most participants, and that motivation generally stemmed from the desire to pursue a graduate program, with the Minter representing an opportunity to achieve this goal. The personal and professional impacts were evident in terms of personal fulfillment, acquisition of knowledge, and increased confidence in performing professional activities. It is noteworthy that the MPED consistently maintained close contact with students and that IFES management provided the necessary support throughout the program; however, this does not mean that personal or academic difficulties were absent along the way. Regarding

the implementation of the PTTs, more than half of the graduates were unable to fully carry out their projects. In light of these findings, the study proposes the collaborative monitoring of graduates' research at the Federal Institute of Espírito Santo.

Keywords: Graduates. Professional Master's Degree. TAE. Implications. Collaborative Monitoring.

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL.....	16
1 INTRODUÇÃO.....	16
2 JUSTIFICATIVA.....	18
3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM OLHAR SOBRE O CENÁRIO CAPIXABA.....	26
3.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	26
3.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CENÁRIO NACIONAL E CAPIXABA.....	30
4 SERVIDOR PÚBLICO NO ÂMBITO FEDERAL.....	48
4.1 O SERVIDOR PÚBLICO FEDERAL E SUA TRAJETÓRIA.....	48
4.2 SERVIDORES TÉCNICO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL FEDERAL.....	53
5 TECITURA METODOLÓGICA.....	58
5.1 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	58
5.2 ÉTICA E O RESPEITO AO PARTICIPANTE DE PESQUISA.....	69
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU COMO INSTRUMENTO PARA FORMAÇÃO DOS TAES DO IFES-ES.....	74
6 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO CONTINUADA DOS TAES.....	74
7 MESTRADO PROFISSIONAL NO BRASIL COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	80
8 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGCLIP/MPED.....	91
8.1 HISTÓRICO.....	91
8.2 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO MPED.....	92
INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	99
9 A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO DA CAPACITAÇÃO DOS EGESSOS TAES.....	99
9.1 EGESSOS DA TURMA 04 (PPGCLIP-MPED/UFBA).....	104
9.2 O DESPERTAR DAS ENTREVISTAS.....	113
9.2.1 Participantes das Entrevistas.....	115
9.2.2 Identificação dos Egressos.....	117
9.3 ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS	119
9.3.1 Trajetórias: Motivação e Perseverança.....	120
9.3.2 Abrindo as Caixinhas.....	129
9.3.3 O Minter e o servidor discente	132
9.3.4 Mestrado: Rigor com Axé!.....	143
9.3.5 “E agora José?”.....	149
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICE 01: PRODUÇÃO TÉCNICO TECNOLÓGICA.....	173
APÊNDICE 02: CRONOLOGIA LEGAL DA EDUCAÇÃO.....	216
APÊNDICE 03: CRONOGRAMA.....	220

APÊNDICE 04: CONVITE.....	221
APÊNDICE 05: TERMOS.....	225
APÊNDICE 06: FORMULÁRIOS DE ENTREVISTA.....	232

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Lista de dissertações e teses.....	19
Figura 1: Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - Divisão Geopolítica em 1909 (Brasil, 2009, p. 3).....	31
Figura 2: Expansão da Rede Federal até 2010 (Brasil, 2009, p. 5).....	43
Quadro 2: Quantitativo de servidores no Cefetes em 2008.....	55
Gráfico 1: Titulação TAEs IFES-ES.....	57
Gráfico 2: Número de vagas destinadas aos servidores para os mestrados e doutorados interinstitucionais entre 2017 e 2023.....	59
Figura 3: Mapa de localização dos Egressos Turma 04 (MEC, Ifes, 2024).....	61
Quadro 3: Passos Para Análise de Conteúdo.....	67
Quadro 4: Desenvolvimento de uma análise.....	68
Figura 4: Fluxograma das ações da Avaliação Quadrienal da Capes.....	83
Figura 5: Fluxo da Quadrienal.....	84
Figura 6: Produto Educacional.....	87
Figura 7: Processo de Concepção de Produtos Educacionais.....	88
Quadro 5: Missão e Visão de Futuro PPGCLIP.....	93
Figura 8: Desenho da dinâmica dos movimentos curriculares.....	96
Quadro 6: Movimentos e Ciclos Curricular.....	97
Quadro 7: Ficha de Avaliação da Capes – Egressos.....	101
Gráfico 3: Relação de TAEs x Docentes (Turma 04).....	105
Gráfico 4: PTTs Implantados pelos TAEs da Turma 04.....	110
Gráfico 5: Nuvem de palavras - Tema TCC.....	111
Gráfico 6: Nuvem de palavras - Tema PTT.....	112
Gráfico 7: Comparativo das nuvens de palavras - TCC x PTT.....	113
Quadro 8: Nomes fictícios atribuídos aos entrevistados egressos.....	116
Quadro 9: Relação de Nomes Fictícios com o perfil sócio-laboral.....	117
Gráfico 8: Gênero dos egressos entrevistados.....	118
Gráfico 9: Idade dos Egressos Entrevistados.....	118
Gráfico 10: Tempo de Serviço Egressos Entrevistados.....	118
Gráfico 11: Implantação das PTTs dos Egressos Entrevistados.....	118
Figura 9: Mandala: Monitoramento Colaborativo.....	146

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Quantitativo de servidores no IFES-ES em 2023/2024.....	56
Tabela 2: Distribuição de titulação dos TAEs.....	57
Tabela 3: Evolução da Oferta de Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu..	81
Tabela 4: Evolução da Oferta de Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu.....	81
Tabela 5: Egressos TAE X Projeto de Intervenção e PTT.....	106
Tabela 6: Percentual de servidores do IFES-ES com titulação (2017 x 2025)...	137

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFETES - Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
ChatGPT - Generative Pre-Trained Transformer
COVID-19 - Coronavírus
EAA - Escolas de Aprendizes Artífices
ETF - Escola Técnica Federal
ETV - Escola Técnica De Vitória
ETFES - Escola Técnica Federal do Espírito Santo
FACED - Faculdade de Educação
IA - Inteligência Artificial
IES - Institutos de Educação Superior
IFs - Institutos Federais
¹IFES-ES - Instituto Federal do Espírito Santo
IFES - ENSINO SUPERIOR - Instituições Federais de Ensino Superior.
LDB - Lei de Diretrizes e Base
MA - Mestrado Acadêmico
MEC - Ministério da Educação
MP - Mestrado Profissional
MPED/UFBA - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia
MPED - Mestrado Profissional em Educação
PCCTAE - Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PE - Planejamento Estratégico
PE - Produto Educacional
PI - Projeto de Intervenção

¹No presente trabalho, a sigla IFES é utilizada com dois significados distintos, conforme o contexto: (a) *Instituto Federal do Espírito Santo* (IFES-ES), instituição de ensino vinculada à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica localizada no estado do Espírito Santo; e (b) *Instituições Federais de Ensino Superior* (IFES - Ensino Superior), nomenclatura ampla que abrange as universidades e institutos federais em todo o território nacional. Para diferenciar, usaremos a sigla “ES” junto a sigla “IFES” quando for relacionado ao Instituto Federal do estado do Espírito Santo.

PPGCLIP - Plano de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Tecnológicas

PPG - Programa de Pós-graduação

PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação

PRPPG - Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

PTT - Produto Técnico Tecnológico

RNP - Rede Nacional de Ensino e Pesquisa

SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação

TAE(s) - Técnico(s) Administrativo(s) Educacional(is)

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFBA - Universidade Federal da Bahia

EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

1 INTRODUÇÃO

A partir da minha formação profissional em arquivologia e atuação como Técnico Administrativo Educacional (TAE) no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES-ES), com o sonho de cursar um mestrado que pudesse me desenvolver como ser humano e também agregar no meu campo de atuação, veio o Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia (MPED/UFBA) como presente na minha vida.

E foi desde o início das aulas que se manifestou mais ainda o desejo de pesquisar a parte de gestão educacional. Com a ampliação dos mestrados profissionais no Brasil, com o aumento de TAEs cursando os mestrados profissionais, com o investimento do IFES-ES em proporcionar o acesso a estes mestrados, com a vontade de entender esse impacto da capacitação dos TAEs no instituto, que, em reunião com o meu orientador o Dr. Ronaldo Venas, nasceu minha intenção de pesquisa e se tornou o meu tema.

Ao longo dos anos, com as mudanças e desenvolvimento das Escolas Técnicas, tanto no campo político como no educacional, foi surgindo a necessidade de contratação de professores e técnicos administrativos. Contudo, os TAEs sempre foram relegados quanto ao investimento em capacitação em detrimento do corpo docente.

Perceber que nos dias atuais existe um plano de investimento nas carreiras dos TAEs e que mais destes técnicos estão investindo em formação em nível de mestrado e doutorado, nos faz pensar o quanto este investimento pode estar impactando na vida profissional e no ambiente institucional.

O IFES-ES em parceria com o MPED/UFBA efetivou uma parceria para a realização de um processo seletivo que possibilitasse o acesso ao mestrado para os servidores públicos do instituto, assim, por ser um mestrado profissional, muitos dos inscritos

acabam sendo TAEs, embora tenham docentes, a participação é menor que a de servidores do administrativo.

A partir desta percepção de TAEs se capacitando na área do ensino, questionasse quanto às implicações desta na vida, na prática profissional e na formação de cada um dos servidores participantes. Se o MPED proporcionou uma nova visão do seu fazer na sua rotina burocrática, se mudou a sua compreensão da educação e do seu papel neste todo que é o ensino no Instituto, e se aguçou mais questionamentos quanto a sua função até mesmo na sociedade. E para responder a essas perguntas questionamos: *quais são as implicações do Mestrado Profissional em Educação para a formação de servidores técnicos administrativos educacionais do Instituto Federal do Espírito Santo?*

E a partir deste questionamento buscamos, como objetivo geral, compreender as implicações da proposta do mestrado profissional em educação na formação de servidores técnicos administrativos federais do Instituto Federal do Espírito Santo. Para alcançarmos a realização deste objetivo geral, apresentamos como objetivos específicos: mapear e caracterizar os projetos interventivos concluídos pelos egressos do IFES-ES da turma 04 (2021); realizar o levantamento e a análise dos documentos legais do Mestrado Profissional em Educação da UFBA; Identificar a percepção do impacto educacional dos produtos técnico-tecnológico produzidos pelos TAEs egressos no IFES-ES; e apresentar como proposta um Instrumento para monitoramento dos impactos das pesquisas realizadas pelos egressos no IFES-ES com acompanhamento pelo período de cinco anos. E, assim, com base nesse levantamento, buscar identificar as implicações na formação dos servidores técnicos administrativos da turma 04 (2021).

2 JUSTIFICATIVA

Ao observar o quantitativo de TAEs do IFES ingressando em mestrados acadêmico ou profissional, ao perceber o investimento em parcerias pelo IFES-ES com universidades para a oferta de turmas de Mestrados e Doutorados Interinstitucionais (Minter e Dinter), ao participar de um Minter e presenciar o trabalho de capacitação dos profissionais da educação, percebi que não há um monitoramento destes trabalhados realizados por estes técnicos, suas pesquisas e projetos de intervenções ficam sem um acompanhamento gerencial dentro do instituto.

No intuito de se aproximar da realidade da questão proposta para investigação neste trabalho, também foi realizado um levantamento prévio de dissertações e teses acerca do tema da base de dados Scielo e Capes, sendo tais resultados apresentados no **Quadro 1** a seguir. Assim, verificou-se que há uma lacuna quanto à pesquisa ao qual busque oferecer uma proposta de monitoramento que possa ser implementada no gerenciamento dessas parcerias e até utilizada como sugestão para outros institutos e mestrados/doutorados, auxiliando no processo de avaliação dos programas.

Esta pesquisa foi realizada por palavras-chave (Impacto social; mestrado profissional; servidores federais; acompanhamento de egressos) no site da Capes e da Scielo, buscando maiores informações das pesquisas já realizadas neste campo e com vistas a propor uma proposta intervenciva para o objeto deste trabalho.

Quadro 1: Lista de dissertações e teses

Identificação	Autor	Ano	Título	Palavra-chave	Link
DISSERTAÇÃO	ELIANE DE OLIVEIRA	2021	Pós-Graduação Stricto Sensu: Desafios À Consolidação De Uma Cultura De Avaliação Do Impacto Social, A Partir De Uma Leitura Dos Egressos E Das Pesquisas Do Profep	pós-graduação; Educação Profissional e Tecnológica; avaliação de impacto social; cultura de avaliação de impacto; estratégias	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11280884
DISSERTAÇÃO	ROSANA FERNANDES LOPES	2023	O Impacto Social Das Instituições De Educação Superior: O Perfil Autodeclarado Pelas Ies Brasileiras E Os Seus Possíveis Indicadores De Monitoramento E Avaliação	Impacto social. Indicadores. Instituição de Educação Superior. Faculdade. Universidade. Educação Profissional e Tecnológica.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14124663
DISSERTAÇÃO	CAMILA DE SOUZA RIBEIRO	2023	A Desigualdade Social E Seus Impactos Na Educação Pública Brasileira Com A Pandemia Da Covid-19: Uma Análise De Produções Acadêmicas Na Área Da Educação	Desigualdade.;Desigualdade social.;Pandemia da Covid-19.;Educação pública.;Produção Acadêmica em Educação.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14071267
DISSERTAÇÃO	ADEMIR JOSE DE ASSIS JUNIOR	2017	O Acompanhamento Dos Alunos Egressos Do Mestrado Profissional Em Gestão E Avaliação Da Educação Pública	Mestrado Profissional;Acompanhamento de egressos.;Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5515355
DISSERTAÇÃO	LIGYA SILVA LIMA	2021	Qualificação Profissional Stricto Sensu Dos Técnicos Administrativos Da Universidade Federal Da Paraíba	Qualificação Profissional;Servidor Técnico-administrativo;Mestrado Profissional.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11280884

Identificação	Autor	Ano	Título	Palavra-chave	Link
TESE	LORENA BERNARDES BARCELOS	2023	Programa De Mestrado Profissional Para Professores Da Educação Básica (Proeb): O Caso Da Universidade Federal De Goiás (Ufg)	ProEB;stricto sensu;políticas de pós-graduação;políticas para formação de professores;mestrado profissional em ensino;Universidade Federal de Goiás.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14064764
DISSERTAÇÃO	MARCIA MARIA PAULETI	2023	Contribuições De Um Mestrado Profissional Em Ensino Na Formação Continuada De Professores: Um Olhar A Partir De Dados Mapeados Com Egressos	Formação continuada de professores;Mestrado Profissional;Mapeamento de egressos;Metodologia para Acompanhamento de Egressos;Avaliação multidimensional	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14087220
DISSERTAÇÃO	HIVI DE JESUS SOUTO KOPPE	2020	Impacto Social Do Mestrado Profissional Na Formação Permanente Dos Professores Da Rede Municipal De Santa Maria – Rs: Contribuições Dos Egressos Do Pppg/Ufsm	Mestrado Profissional;Egressos;Formação Permanente de professores;Impacto Social;Política de Acompanhamento de Egressos.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10904725
DISSERTAÇÃO	JOSE RAIMUNDO SOARES DA SILVA	2022	Analise Da Produção Científica Dos Egressos Do Mestrado Profissional Em Políticas Públicas E Gestão Da Educação Superior (Poleduc): Contributos Para A Gestão Universitária.	Ensino Superior;Políticas públicas;Gestão da educação;Acompanhamento de egressos	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13227516

Identificação	Autor	Ano	Título	Palavra-chave	Link
DISSERTAÇÃO	MARIA OLÍVIA DUARTE BATISTUTA E ALMEIDA	2021	Acompanhamento De Egressos Como Instrumento De Gestão: Uma Proposta De Inovação Nas Políticas Acadêmicas Da Universidade Federal Do Triângulo Mineiro	Inovação;Acompanhamento de egressos;Instrumento de gestão;Avaliação institucional.;SINAES	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10204723
DISSERTAÇÃO	CEZAR VIEIRA FERNANDES	2023	Analise Das Políticas De Acompanhamento De Egressos De Cursos De Pós-Graduação Em Educação Profissional E/Ou Tecnológica No Brasil	Acompanhamento de Egressos;Educação Tecnológica;Educação Profissional;Ficha de Avaliação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14725104

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes e Scielo.

Obs.: Elaborado no período de 18 a 27 de abril de 2024. Palavra-chave: Impacto social; mestrado profissional; servidores federais. Acompanhamento de egressos.

Ao realizar estas pesquisas de temas relacionados aos egressos de mestrados profissionais, sendo técnicos administrativos educacionais dos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES - ENSINO SUPERIOR), nota-se que os estudos são, em sua maioria, voltados para os discentes egressos dos cursos ofertados pelos Institutos, seja técnico ou superior e, até mesmo, das pós-graduações. Todavia, algo especificamente relacionado aos TAEs e suas contribuições para a educação da administração pública federal, ainda são incipientes.

Ademais, tendo em vista que os mestrados profissionais ainda são relativamente novos dentro da academia, pois foi com a Portaria nº 47 da Capes, de 17 de outubro de 1995, que se determinou “a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à **formação profissional**” (grifo nosso).

No ano de 1998, a Portaria da Capes nº 80 traz o seguinte texto: “considerando a necessidade da formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com **desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado**” (grifo nosso) e em 2017 o discurso vem reformulado na sua Portaria nº 131, ao qual considera “a relevância social, científica e tecnológica dos processos de **formação profissional avançada**, bem como o necessário estreitamento das relações das instituições de ensino e de pesquisa com os diferentes setores públicos e privados de atuação profissional” (grifo nosso).

Destacamos a mudança de visão nos grifos quanto aos Mestrados Profissionais por uma instituição de extrema importância no meio acadêmico e científico, a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Estas portarias demonstram a evolução e o reconhecimento de mestrados profissionais e seu fazer na área da pesquisa e da aplicação prática.

Ressaltamos que o início deste reconhecimento ocorreu no ano de 1995, ou seja, esta modalidade é relativamente nova, mas já mostra o seu potencial no meio das academias permitindo a aplicação prática dos problemas de pesquisa.

O Mestrado Profissional, assim como o Mestrado Acadêmico, exige que o aluno realize uma pesquisa científica, parte de uma hipótese, teste os resultados e dialogue com o conhecimento já desenvolvido na área - mas os Mestrados Profissionais têm uma diferença de ênfase. A diferença entre as

duas vertentes consiste que o Mestrado Profissional prevê também o desenvolvimento de um Produto Educacional (Pauleti, 2023, p. 23).

Desta forma, entendemos que a avaliação de seus resultados é imprescindível para as avaliações do MEC (Ministério da Educação) e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Favorece também para a presente abordagem, o fato de que o Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia (MPED/UFBA), em parceria com o IFES-ES, já registra uma turma formada (egressos turma 04, ano 2021) e com Projetos de Intervenção concluídos. Estes se configuram como importante público para a pesquisa deste trabalho, e, além do fato de que se trata de um programa de mestrado ao qual faço parte e que sou uma profissional técnico administrativa educacional do IFES-ES. Tal arcabouço condicional nos provocou, motivou e estimulou a entender se estes produtos estão atingindo seus objetivos e quais são os impactos trazidos para a comunidade e para o profissional egresso.

Além disso, tanto administrativa quanto socialmente, monitorar e entender as implicações destas pesquisas e de suas capacitações ajuda a entender as sugestões e os resultados das propostas realizadas pelos projetos de intervenção e suas influências para o instituto e para a educação.

Para maior elucidação, o termo implicações, de acordo com o dicionário Online de Português, diz ser “ação ou efeito de implicar, de obter algo como efeito, resultado, consequência”. Para esta pesquisa serão averiguadas as implicações ocorridas como consequência dos estudos no mestrado profissional de educação (Mped/UFBA), analisando os impactos deste, na aplicação dos projetos de intervenção (PI) e das Produções Técnico Tecnológicas (PTT), para a instituição e para os servidores técnico administrativo (TAE).

Consoante Silva (2017, p. 96), destacamos que, em sua pesquisa sobre o mestrado profissional dos TAEs na Universidade de Brasília (UnB),

Atento à necessidade de melhorar a qualidade técnica de seu pessoal nas mais diversas áreas administrativas, o Mestrado Profissional, atende a anseios antigos, que não apenas respondem as necessidades hodiernas, mas que também serve como maneira de gerar expertise no que diz respeito aos temas correlatos à área de Educação e que também estão diretamente relacionados à área econômica.

Igualmente, o Mestrado Profissional da UnB serve como incentivo ao servidor para que o mesmo continue a buscar melhoria, também em sua condição salarial e profissional, sem contar que, para a Instituição, produzir profissionais que detenham conhecimentos específicos nessa área é um excelente negócio, uma vez que dá a ela (Universidade) Know How para expandir e capitanear projetos de formação continuada de profissionais, não apenas para sua própria seara, mas também para exportar esse modelo para outras instituições de Ensino Superior, Brasil afora.

Ainda nos valendo de Silva (2017, p. 95), quanto a importância da capacitação dos servidores públicos,

A literatura mostrou que essa importância é fundamental não apenas no que diz respeito a promover a capacitação do funcionário, mas tem também outros componentes que são subjetivos como: a motivação, a melhoria salarial, e a **geração de expertise técnica que tem por consequência a melhoria dos processos operacionais das empresas**. (grifo nosso)

Conforme o autor anteriormente citado, a qualificação profissional é vantajosa tanto para o instituto quanto para o servidor, pois há benefícios diretos e indiretos, para a gestão e para o desenvolvimento pessoal. O Mestrado Profissional em Educação tem por objetivo, principalmente, promover ações de intervenções concretas, o que permite o pensamento nos problemas com vistas a resoluções e não apenas apontamentos e possibilidades de pesquisas futuras. Este é direcionado e aplicável, permitindo que a gestão pública consiga um levantamento em número maior de seus problemas com aplicações de soluções reais, podendo até gerar expertise e exportar este Know How, conforme ressaltado acima por Silva (2017).

O Instituto Federal do Espírito Santo (IFES-ES), através do seu Relatório de Gestão de 2020 (p. 67), pontuou claramente a necessidade de investimento em capacitação em nível de mestrado e doutorado para os servidores, por meio da fala do Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG), André Romero da Silva, ao qual pronuncia que,

Por mais que a pesquisa e a pós-graduação do Ifes demonstrem um crescimento constante e importante diante do cenário estadual e nacional, há em nossa instituição uma demanda muito significativa pela qualificação de mestres e doutores. A Plataforma Nilo Peçanha de 2020 reportou que mais de 1200 servidores não possuem mestrado e outros 1200 servidores não possuem doutorado. Na busca de atender a demanda institucional, 71 vagas (30 de doutorado e 41 de mestrado) foram oferecidas em 2020 através de mestrados e doutorados interinstitucionais contratados com a UENF, a UFBA e a UFES.

Cabe destacar que a gestão do IFES-ES está atenta ao retorno positivo do investimento em qualificação para com os seus servidores públicos e está empenhada em melhorar os números de servidores capacitados. Contudo, não

podemos apenas crescer em números, mas também objetivar alcançar a satisfação pessoal e profissional dos técnicos e docentes e o alcance de melhorias de aplicação institucional.

Desta forma, um monitoramento colaborativo tem fundamental importância para colher informações para as ações de gestão e poder agir e intervir no processo. De acordo com Lavigne (2024, p. 133)

o monitoramento participativo destaca a participação direta das partes interessadas locais, enquanto o monitoramento colaborativo enfatiza a colaboração e a cooperação entre múltiplos atores, incluindo aqueles diretamente ou indiretamente envolvidos e que têm interesse no sucesso dos resultados. Não se trata de um processo de escolha ou exclusão, mas de integração onde o processo de monitorar participativamente se funde em colaborativamente.

Portanto, notamos a necessidade de se realizar uma proposta de acompanhamento colaborativo destes trabalhos realizados pelos egressos com o propósito de monitorar as implicações que estas pesquisas vêm causando, administrativa e socialmente, e propor o acompanhamento destas para uma avaliação institucional clara e objetiva dos seus esforços e investimento em capacitação de pessoal.

3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM OLHAR SOBRE O CENÁRIO CAPIXABA

3.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO

A história da educação é permeada por interesses, perpassando pelos períodos, desde o sistema feudal, com o artesanato, ao qual o conhecimento era passado pela observação, até chegarmos ao capitalismo. Analisando o interesse da burguesia e da sociedade dominante de cada época, percebe-se uma educação para os menos favorecidos e muito mais técnica, operacional e menos propícia ao desenvolvimento do pensamento crítico, esta parte era, e continua sendo destinada aos nobres e abastados.

Como bem coloca Frigotto:

a relação entre os modos de produção, o conhecimento e educação nas sociedades antiga e medieval eram demarcados por um apartheid entre aqueles que eram cidadãos e os que eram escravos ou servos. O poder era, supostamente, dádiva divina e o cultivo do conhecimento era privilégio das classes dirigentes. (2009, p.130)

Desde os tempos da civilização grega antiga, o acesso ao conhecimento estava limitado às elites socioeconômicas, enquanto as atividades manuais eram direcionadas a uma posição de menor prestígio, geralmente associadas ao trabalho escravo. A instituição escolar, ao surgir como uma estrutura formal, perpetuou essa lógica, conforme observado por Frigotto (2009, p. 130), que aponta que a escola, desde sua origem, foi predominantemente concebida para aqueles que não dependem da venda de sua força de trabalho e que possuem o luxo de desfrutar da infância e adolescência sem preocupações laborais.

No que tange à história da educação profissional, é evidente a influência dos interesses das elites e daqueles em posição de poder na delimitação das oportunidades educacionais, direcionando os predestinados à educação intelectual e conduzindo os menos favorecidos à educação para o trabalho. Esta dinâmica histórica, permeada pela desigualdade social, evidencia os interesses dominantes na definição dos rumos educacionais.

E a educação, com seus modos e modelos de ensino, veio acompanhando a evolução dos meios de produção, pois, em grande medida, é ela quem capacita a mão de obra para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, conforme salienta Nascimento et al (2020, p. 122), sempre se utilizou da justificativa da existência de duas redes de ensino, a de educação geral e outra profissional. A primeira é atribuída ao grupo privilegiado da população, já a segunda, para os trabalhadores que deveriam saber apenas o básico para a execução das suas atividades.

Borges (2010, 166) destaca que:

a burguesia passou a defender a instrução para o povo porque, no novo sistema fabril, uma educação elementar era necessária ao operário. Defendia diferentes tipos de instrução para diferentes tipos de operários: educação primária para a massa de trabalhadores não especializados, educação média para os trabalhadores especializados e educação superior para os altamente especializados (Lopes, 1981 *apud* Borges, 2010, p. 166).

Para atender à lógica do capitalismo que foi se desenvolvendo, gerando cada vez mais bens e serviços e objetivando mais lucro, foram alterando os métodos de trabalho, de forma a dar mais agilidade aos processos de produção. Assim sendo, de acordo com Borges (2010, p. 160), “a adoção de um novo padrão de acumulação, de base tecnológica, levou à concentração técnica e financeira, o que demandou o desenvolvimento de novas formas de execução de trabalho”.

No séc. XVIII a revolução industrial vem suscitar novo enfoque na educação para os desfavorecidos e, com isso, faz da educação um “mal necessário” para o desenvolvimento de algumas tarefas, como podemos observar na fala de Borges (2010, p. 167), ao qual destaca que “é a partir da segunda metade do século XVIII, com o advento da primeira Revolução Industrial, que surge a necessidade de um mínimo de escolaridade”, pois, até então, o aprendizado ocorria por meio da observação e do auxílio aos mais velhos e experientes. Após a revolução industrial, o trabalhador passa a vender sua força de trabalho e não mais um produto produzido por si, e isso mudaria completamente as relações de trabalho.

Com a segunda Revolução Industrial, a necessidade de escolarização para a força de trabalho aumentou e tornou-se importante saber mais do que ler, escrever e contar. O advento da grande indústria engendrou necessidades educacionais e exigências da expansão do ensino. (Borges, 2010, p. 167)

Por conseguinte, a educação passou a ocupar um espaço que não poderia mais ser negado completamente aos mais pobres, seja por questões de formação especializada (entende-se aqui especializada para o cumprimento daquela atividade), seja para consumo da produção. Assim, a elite teve que começar a “permitir” com que o processo educacional pudesse se ampliar, mas mesmo assim, havendo ainda determinações dos mais poderosos para o quê seria ensinado e para quem chegaria aquele conhecimento.

Desde a segunda metade do século XIX, analisa Romanelli (1998, p. 59), [...] os países mais desenvolvidos vinham cuidando da implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita. [...] as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação e, em consequência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo. [...] o capitalismo industrial engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. [...] isso é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho. (Romanelli, 1998 *apud* Borges, 2010, p. 167-168)

Paralelamente às discussões de educação e trabalho, passamos pelos modos de produção taylorismo, fordismo e toyotismo, que são reflexos do desenvolvimento do mercado capitalista, se aprimorando no seu modo de produção e engessando cada vez mais o operário.

O *taylorismo* tem por base uma organização sistematizada do trabalho e sua racionalização com vistas ao aumento da produtividade em detrimento à exploração operária. Na sequência temos o *fordismo* que “aprimorou” o *taylorismo* e “melhorou” os processos de produção piorando ainda mais a vida do trabalhador. Ademais, ambos tinham foco em produção em massa, ou seja, ter excedentes, além de ser um trabalho manual, especializado e por divisão de tarefas. Já o *toyotismo* surge da limitação do mercado em absorver a quantidade excessiva de produtos e da mudança das formas de relações de mercado, ocorrendo também a introdução da robotização, da produção por demanda e de uma força de trabalho mais qualificada. Neste contexto salienta-se que:

Se o fordismo expropriou e transferiu o savoir-faire do operário para a esfera da gerência científica, para os níveis de elaboração, o toyotismo tende a re-transferi-lo para a força de trabalho, mas o faz visando apropriar-se crescentemente da sua dimensão intelectual, das suas capacidades

cognitivas, procurando envolver mais forte e intensamente a subjetividade operária. (Antunes; Alves, 2004, p. 346)

Com a terceira revolução industrial, ou “revolução técnico-científica”, ocorreu um grande avanço tecnológico transformando mais ainda as relações de trabalho e a necessidade de conhecimento e educação para o desempenho das atividades. Ressalta-se que de acordo com o entendimento de Borges (2010, p.169)

O ensino e a escolaridade da mão de obra assumem um novo papel, tornando-se elementos importantes no processo de manutenção do modelo produtivo posto pela terceira Revolução Industrial. Na conjuntura dessa reconversão produtiva, o mercado passa a exigir formação em nível superior — terceiro grau — relegando a um segundo plano a profissionalização das pessoas em cursos de nível médio e de cursos técnicos.

Vale também destacar que:

É a partir do final do século que, pouco a pouco, a instrução pública foi sendo institucionalizada e, com isso, a educação primária passou a ser obrigatória, inicialmente nos países desenvolvidos, no decorrer do século XIX, e depois, já no século XX, praticamente, no resto do mundo (Lopes, 1981 *apud* Borges, 2010, p. 167).

E assim passamos por várias transformações no campo político e legal, determinando políticas educacionais, direcionando formas de ensino mais propícia ao desenvolvimento de mão de obra operária e especializada, relegando a educação omnilateral, uma educação que “inclui o trabalho, a ciência, a cultura e a educação esportiva ou física” (Pacheco, 2020, p. 11).

Desde o princípio, o objetivo sempre foi de dominação e utilização de uma mão-de-obra barata e oprimida para que esta não tivesse como lutar pelos seus próprios interesses e se reconhecessem na condição de dominados, para que assim os interesses do capital fossem preservados. Conforme as palavras de Frigotto, (2009, p. 130)

O trabalho assume centralidade, mas não na sua dimensão ontocriativa e sim como uma mercadoria especial, força de trabalho a ser negociada no mercado. O senso comum que se instaura pelo ethos cultural capitalista faz com que a maioria das pessoas considere que somente é trabalho aquilo que produz mercadorias ou serviços e em troca tem uma remuneração financeira.

Saímos de uma relação de subsistência para uma evolução da relação com o trabalho cada vez mais exploratória e com vistas ao acúmulo do capital. A educação teve papel essencial na evolução do trabalho para exploração dos menos favorecidos, embora a burguesia não pretendesse esse acesso a classe operária,

pois o conhecimento muda a forma de pensar e enxergar a dominação, conforme Freire (1987, p.20), “a violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos”. Porém, para isso se teve o cuidado de sempre deixar de lado o pensar, ou melhor, deixar para a classe abastada, para se formar apenas mão de obra qualificada. Assim, a educação, em especial da classe trabalhadora, foi sendo moldada ao longo do tempo por diversas políticas governamentais e institucionais, com muitas discussões até chegarmos aos dias de hoje, ao qual sabemos que a educação é o caminho para sairmos da opressão.

3.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CENÁRIO NACIONAL E CAPIXABA

Com a ascensão de Afonso Pena à Presidência da República, que tinha como discurso a criação e multiplicação de institutos técnicos e profissionais, o Brasil dá início a uma nova fase, a fase do desenvolvimento técnico-industrial. Porém, foi através de Nilo Peçanha, vice de Afonso Pena, que assumiu a presidência após sua morte, com o decreto nº 7.566, de 23 set. de 1909, que se “cria nas capitais dos estados da República Escola de Aprendizes Artífices (**Figura 1**), para o ensino profissional primário e gratuito”, com o objetivo de aprimorar a capacidade produtiva da população economicamente ativa. Conforme Da Silva e Ciasca (2021, p. 79),

foi a criação das EAA's que se constituiu como marco do ensino profissional no Brasil. Devemos elucidar que elas foram idealizadas no governo do Presidente Afonso Pena, porém, só foram instituídas nos 19 estados brasileiros pelo seu sucessor, Nilo Peçanha, três meses após sua morte (...). Fortemente ligado a ideias assistencialistas, esse projeto de educação profissional brasileiro perpetuava a lógica do ensino atrelado à formação para o trabalho, mantendo o foco nas classes desfavorecidas.

Figura 1: Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - Divisão Geopolítica em 1909 (Brasil, 2009, p. 3)



Legenda:

- | | |
|-------------------------|---|
| 01 Cefet Alagoas | 11 Cefet Paraíba |
| 02 Cefet Amazonas | 12 Cefet Pernambuco |
| 03 Cefet Bahia | 13 Cefet Piauí |
| 04 Cefet Ceará | 14 Universidade Tecnológica Federal do Paraná |
| 05 Cefet Espírito Santo | 15 Cefet Campos/RJ |
| 06 Cefet Goiás | 16 Cefet Rio Grande do Norte |
| 07 Cefet Maranhão | 17 Cefet Santa Catarina |
| 08 Cefet Minas Gerais | 18 Cefet Sergipe |
| 09 Cefet Mato Grosso | 19 Cefet São Paulo |
| 10 Cefet Pará | |

Nilo Peçanha marca a criação das Escolas de Aprendizes Artífices (EAA's) com a frase “O Brasil de ontem saiu das academias, o de amanhã sairá das oficinas”. (...) Foi o grito da consciência profissional em termo de futuro do Brasil” (Etfes, 1979, p. 07). Pode-se considerar que este foi o feito mais importante das principais ações políticas voltadas para a formação dos desfavorecidos, embora saibamos que era uma educação dividida e direcionada, o que mesmo assim, foi um marco importante no desenvolvimento do país e da educação nacional.

Nota-se aí a visão profética de Nilo Peçanha. Em sua obra *Impressões da Europa*, ele rememora sua passagem pela Suíça, Itália e Espanha e, entusiasta do ensino profissional, relembra que, durante sua curta presidência (1909–1910), abriu de um só golpe vinte Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos diversos estados. E nessa obra, ele conclui: “E no que nos diz respeito, se quando exercia a Presidência da República, já conhecesse a extensão dos seus resultados (na Suíça), ao invés de vinte institutos profissionais que fundei nas capitais dos estados, teria certamente criado duzentos (...)”. (Sueth et al, 2009, p. 36)

Isso posto, o referido decreto deixa evidente um papel econômico e social, com vistas a um ensino para os menos favorecidos e, ao mesmo tempo, objetivando promover a formação de hábitos de trabalho para que estes pudessem ser aproveitados pelo país, conforme descreve a parte inicial do decreto (Brasil, 1909):

Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime;
Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (sic)

O citado decreto ainda deixa claro que as EAAs que tivessem sido fundadas pelos Estados, municípios ou por aquelas de cunho particular, poderiam “gozar de subvenção da União” (Brasil, 1909), desde que se tratasse do mesmo escopo de educação previsto no decreto. Aqui marca o início da educação federal, sendo pioneira quanto a um sistema educacional de abrangência nacional.

Vale apontar, nesse objetivo social do decreto, que, tendo em vista a grande população de negros desempregados, estas escolas tiveram papel de extrema importância para a inclusão de parte da população negra na escolarização profissional (Sueth et al, 2009, p. 37).

No ano seguinte da promulgação do decreto acima, em 24 de fevereiro de 1910, deu-se a instalação da EAA do Espírito Santo, em uma residência particular alugada pelo governo, e começava com quatro cursos: Carpintaria e Marcenaria, Alfaiataria, Ferraria e Fundição (Sueth et al, 2009, p. 24).

Inicialmente, sem amparo legal ou jurisprudência firmada, o ensino industrial era dado de acordo com a formação e o bom senso de cada professor, aprovado pelo Diretor. Era vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Não havia ambiente didático-pedagógico satisfatório. As salas de aula eram improvisadas e as oficinas, adaptadas ao espaço existente. O equipamento era rude e precário. As poucas máquinas existentes eram acionadas manualmente, pelos próprios alunos em sistema de rodízio. (Etfes, 1979, p. 11)

De acordo com Sueth, embora estivesse numa região nobre, o Estado do Espírito Santo não era visto com muita importância no cenário político e econômico (2009, p. 39). Contudo, já nasceu com os maiores índices de matrículas, mesmo sendo um dos estados menores quanto ao quantitativo populacional (Sueth et al, 2009, p. 24). Os “jovens Titãs” não deixaram se abater e foram crescendo.

O termo “jovens Titãs” surgiu por volta da década de 40 com a composição do hino da Escola pelo estudante Jair Marino e pela professora Maria Penedo (idealizadora que queria que a música expressasse os sentimentos dos alunos), sendo cantada pela primeira vez no ano de 1946 (Borges, 2016, p. 68).

Segue a transcrição do hino da ETV ao qual é cantada até os dias atuais, em formaturas e eventos:

Na marcha incessante do progresso
Os corações vibrando de ardor,
Caminhamos, de par com o sucesso,
Trilhando a vereda do labor

Formamos com luta e sacrifício
Desta terra, a vanguarda industrial,
Somos todos irmãos em ofício,
Ansiando por um Brasil sem igual.

Grande forja de homens viris,
Impressora fiel de idéias sãs,
Celeiro imenso de almas febris,

Salve, Escola de jovens titãs! >bis

A doce harmonia em nossa lida
Ganha forças à luz do saber,

Forma o ideal, a essência da vida,
Dotando o homem de energia e poder.

Continuemos a nossa jornada
Por esse fértil campo de estudos.
Lutando e servindo à Pátria amada,
Nossos peitos serão seu escudo.

E nós elevaremos a nação,
Hinos cantando cheios de vigor,
Renovando, na sua construção,
As fontes do civismo e do valor.

A força, que nossa voz encerra,
É o arrojo de nosso verde mar...
É o brilho, a beleza desta terra...
É a voz dum Brasil a caminhar.
(Sueth et al, 2009, p. 23)

Ao ler a letra do hino, nos referenciando a data de sua composição, percebe-se um enaltecimento do homem do trabalho, aquele que construirá um país melhor e próspero, eis aqui o nacionalismo. Estes jovens são titãs, gigantes, que lutam e não se deixam abater. Conforme Borges (2016, p. 69), “percebemos um ufanismo que associa educação, progresso e desenvolvimento nacional, bem como um futuro de realizações e sucesso aos “Titãs”, integrantes da “marcha”.

Vale destacar aqui, conforme esclarece Sueth (et al, 2009, p. 24), o que são Titãs para melhor compreensão do termo e de sua importância para a construção desse ideário:

Titãs eram os gigantes que, segundo a mitologia clássica, queriam escalar o céu e destronar Júpiter. Bela imagem para significar uma instituição que nasceu para ser grande e para desenvolver um tipo de educação – a profissional – que visa a colocar no estudo e no mercado de trabalho pessoas que os atuais júpiteres, os “donos do poder”, para a expressão consagrada por Raimundo Faoro, não teriam interesse em apoiar.

Salientamos que a letra do hino traz em si um machismo presente na nossa história e marca a ausência feminina nesse período, direcionando claramente a educação técnica aos homens, um reflexo da nossa sociedade. Conforme Sueth (2009, p. 74), “nos anos de 1940, algumas mulheres começaram a frequentar a escola, **mas foram consideradas inaptas** para os trabalhos de oficina, o que as levou a desaparecer da Instituição, somente reaparecendo na década de 70” (grifo nosso). A aprovação da primeira mulher se deu em 1969 no curso técnico de Edificações (2009, p. 109).

Continuando no contexto histórico nacional da educação técnica e tecnológica,

os anos 20 prepararam as intensas transformações que se processaram na década de 30 no Brasil. Foram cenários de fortes lutas políticas e sociais com inspiração norte-americana na Educação, marcadamente na pessoa de Anísio Teixeira, com seu projeto liberal/capitalista e de reformas, que representava a tentativa de regulamentar a educação e de consolidar um projeto que assegurasse a monopolização do ensino pelo Estado, culminando com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, de acordo com Bomeny (1983 *apud* Teodoro, 2006, p. 27).

Foi com o decreto 5.241/1927 que se deu a obrigatoriedade do ensino profissional nas escolas primárias e subvencionadas ou mantidas pela União. Este decreto ficou conhecido como o “Projeto de Fidélis Reis”, e em 1937 temos a criação do Conselho Nacional de Educação com o decreto 19.850. Fechando os anos 30, temos uma importante Lei, a Lei 378/1937 ao qual transforma as EAAs em Liceus Industriais.

Conforme Lei 378, de 13 de janeiro de 1937, em seu art. 37, fica estabelecido que

A Escola Normal de Artes e Ofícios Wencesláo Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus², destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e gráos.

Paragrapho unico. Novos lyceus serão instituidos, para propagação do ensino profissional, dos varios ramos e gráos, por todo o territorio do Paiz. (sic)

E nesse ínterim de decretos e lei em volta da educação profissional nos anos 20 e 30, houve a promulgação de duas Constituições Federais, uma em 1934, ao qual “a educação passou a ser considerada como direito de todos os cidadãos e dever do Estado” (Da Silva e Ciasca, 2021, p. 81), e outra em 1937. Porém a Constituição de 1937 “convergia ao privado deixando a normatização do ensino público muito solta e, por mais que pautasse a obrigatoriedade e gratuidade da educação primária, diluía esse dever por parte do Estado” (Da Silva e Ciasca, 2021, p. 81). Todavia, não deixa de ter sido de extrema relevância para a transformação em Escolas Industriais e Técnicas.

Neste período, Gustavo Capanema foi o então Ministro da Educação e da Saúde, sendo nomeado em 26 de julho de 1934, sendo que a partir dos anos 40 realizou várias reformas na educação. Esse conjunto de Leis Orgânicas do Ensino Brasileiro ficou comumente conhecido como Reforma Capanema. E foi a partir desta reforma que “a escola dos “jovens titãs” transformou-se em Escola Técnica de Vitória”. (Sueth et al, 2009, p. 49).

Os Decretos-leis de 1942 se constituíram por uma série de transformações educacionais realizadas no ensino brasileiro, em especial o industrial, no período do Governo Getúlio Vargas. De acordo com Fonseca (1961, p. 264), naquela época, a regulamentação da educação profissional por parte da união era limitada apenas às instituições federais; as demais, vinculadas aos estados e municípios, se organizavam de maneira própria ou por meio de orientações regionais. (Da Silva e Ciasca, 2021 - p. 82).

São eles os decretos-lei de 1942: 4.073/42 que teve como objetivo organizar o ensino industrial; o 4.127/42 definiu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial; e o 4.244/42 que teve a fundamental importância determinando a organização do ensino secundário em dois ciclos, o ginásial, com 4 anos e o colegial, com 3 anos.

² De acordo com o dicionário, **Liceus** é uma “designação antiga dos estabelecimentos oficiais de instrução secundária”.

Resumidamente, os decretos, em ordem de acontecimentos, instituíram o SENAI (nº 4.048, de 22 de janeiro); organizaram o ensino industrial (nº 4.073, de 30 de janeiro); organizaram o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos (nº 4.244 de 9 de abril); e reformaram o ensino comercial (nº 6.141, de 28 de dezembro). (Da Silva e Ciasca, 2021, p. 83).

Raul Leitão da Cunha substitui Capanema no Ministério da Educação a partir de 1945 até 1946, e também lançou uma série de decretos que “teve como foco principal a organização do ensino primário (8.529, de 02 de janeiro/46)”, conforme pontua Da Silva e Ciasca (2021, p. 84),

mas também organizou a educação em nível normal (nº 8.530, de 02 de janeiro/46); instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (nº 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro/46); e organizou a educação agrícola (nº 9.613 de 20 de agosto/46). De modo geral e conclusivo. (Da Silva e Ciasca, 2021 - p. 84).

Sem dúvidas, a década de 40 e as reformas realizadas trouxeram muitas mudanças para o ensino técnico, organizando e proporcionando maior desenvolvimento. Vale ressaltar que o decreto 4.127/42 também fez a equivalência do ensino técnico com o ensino médio (na época chamado de secundário), possibilitando que o estudante ingressasse no ensino superior em área equivalente à da sua formação (Vieira, 2007, p. 4).

De acordo com Da Silva (Da Silva e Ciasca, 2021, p. 83), este decreto tem muita riqueza e detalhes, além de ser bem articulado e moderno, levando em consideração o próprio período.

Nele, observa-se a formação para o trabalho, atendendo aos interesses das empresas, mas também aos interesses do próprio trabalhador, além de sua formação humana; é contemplada a formação de jovens e adultos não detentores de nenhuma habilitação; a formação continuada dos já diplomados; a difusão de conhecimentos e atualidades técnicas; e o aperfeiçoamento ou especialização dos profissionais – professores e administradores – que atuaram em disciplinas específicas e de serviços relativos a esse ensino, respectivamente.

O final da década de 40 e início da década de 50 marca o fim da Era Vargas, o início do governo de Eurico Gaspar Dutra e a promulgação de uma nova constituição Federal em 1946. Nesta fica contido “o discurso da educação gratuita e de direito a todos os cidadãos, podendo ser estendida à iniciativa privada, respeitando as normas reguladoras” (Da Silva e Ciasca, p. 84).

O texto de 1946 faz ressurgir o tema da educação como direito de todos. Não há, entretanto, um vínculo direto entre esse direito e o dever do Estado em um mesmo artigo, como ocorreu no texto de 1934. Aqui se diz que "o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem" (art. 167). Outro aspecto importante é a determinação de que "O ensino primário oficial é gratuito para todos: o ensino oficial ulterior ao primário sé-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos" (art. 168, II). (Vieira, 2007, p. 300)

(...)

Na organização da educação escolar mantém-se a orientação de que os Estados e o Distrito Federal organizem seus "sistemas de ensino" (art. 171), cabendo à União organizar o "sistema federal de ensino e o dos Territórios, tendo este um caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais" (art. 170). Como se vê, prevalece a organização escolar que remonta à origem das primeiras determinações legais sobre a administração da educação, característica que há de permanecer ao longo da construção de um sistema de ensino no País.

Os anos 50 deixaram marcas profícias na educação profissional brasileira, caracterizando-se por uma série de promulgações legislativas que reestruturaram substancialmente o seu entendimento. Podemos citar a Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950, ao qual "consentia matrícula no ensino superior desde que comprovassem proficiência" (Da Silva e Ciasca, p. 84) e a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, que promovia "regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores" (BRASIL, 1953). Com a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias, com autonomia didática e de gestão e com a Lei 4.759, de 20 de agosto de 1965, mudam novamente de nome e se tornam **Escolas Técnicas Federais**.

No final dessa década, em 1959, foi realizada uma nova mudança nas Escolas Industriais e Técnicas. Adquiriram status de autarquias, recebendo autonomia didática e de gestão. Mais uma vez, o nome se modifica e passam a se chamar Escolas Técnicas Federais, com forte viés de formação para indústria, visto a necessidade da época. Destaca-se que, nesse período, mesmo tendo sido iniciadas na década anterior, aconteciam as discussões sobre a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que durariam mais de dez anos, culminando no ano de 1961.

A LDB, promulgada no governo de João Goulart, foi uma grande vitória para o ensino técnico e profissional. (Da Silva e Ciasca, p. 85)

Uma nova década se inicia, a década de 60, e com ela novos marcos na história e na educação. De acordo com Sueth (2009, p. 83), para contextualizar o período, tivemos o Golpe Militar em 64 e a implantação da ditadura militar no Brasil que durou até os anos de 1985, convivemos com o autoritarismo e um regime ao qual deixou

sua marca de medo e de terror. Também nesse período deu-se início a industrialização e o governo do Espírito Santo promoveu

O financiamento de investimentos privados por intermédio do Banco de Desenvolvimento do Espírito Santo S.A. (Bandes), do Fundo de Desenvolvimento das Atividades Portuárias (Fundap) e do Fundo de Recuperação Econômica do estado do Espírito Santo (Funres). Também desenvolveram os Grandes Projetos Industriais, com a implantação de empresas, como a Aracruz Celulose, a então Companhia Siderúrgica Tubarão (CST) e a Samarco Mineração. Houve a ampliação da então Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), a criação do Centro Industrial de Vitória (CIVIT), a ampliação das rodovias e ferrovias, a doação de terrenos e a concessão de bônus fiscais. (Sueth et al, 2009, p. 83).

Sob essa conjuntura, o Espírito Santo gera crescimento econômico e se torna atrativo para receber investimentos, e a Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES) se fortalece nesse cenário, fornecendo mão de obra qualificada para as indústrias que aqui se instalaram (Sueth et al, 2009, p. 84)

Se, até os anos 1930, caracterizava-se o ensino ministrado nas EAAs como correcionais e assistencialistas, “pré-industriais”, de cunho primário, em que se enfatizava o ofício artesanal nos processos formativos, da década de 1940 em diante, o ensino profissionalizante de nível médio recebe destaque, sobretudo a partir das intervenções governamentais na constituição da indústria nacional no pós-guerra. (Borges, 2016, p. 72)

Desta forma, a Escola Técnica Federal cresce e a procura pelo ensino profissionalizante acompanha o seu desenvolvimento, não só no cenário capixaba, mas também no cenário nacional.

No final da década de 60 temos a promulgação de mais uma constituição Federal, a Constituição de 67, que vem com uma característica centralizadora, visto que vale lembrar que estamos em meio a Ditadura Militar.

Sob a égide da ditadura, é concebido um novo marco legal para o País, a começar por uma nova Constituição Federal (1967). Como esta é concebida antes das medidas que instauram o estado de exceção, as características do novo regime nem sempre são visíveis no texto.

No campo da educação, somente depois da Constituição de 1967 é que são encaminhadas as principais propostas de reforma do período. (Vieira, 2007, p. 301)

E assim, em 1968, temos a lei nº 5.540 que “fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média” (Brasil, 1968) e ainda permite a oferta de cursos superiores para a formação tecnológica.

Todavia, esses cursos não se consolidaram, nem no ensino superior e nem no campo de trabalho.

Outra Lei importante deste período foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e instituiu a profissionalização compulsória no ensino secundário. Conforme Da Silva e Ciasca (2021, p. 86), a

maior mudança aconteceu em 1971, em decorrência da Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) que regulamentava o ensino de primeiro e segundo grau, obrigando a oferta do ensino profissional integrado a esse último nível, (...) essa medida afetou não só a oferta de educação profissional, que antes era feita em instituições especializadas, mas desestabilizou todo o sistema, visto a falta de preparo estrutural para comportar os esforços despendidos à democratização da educação. Durando pouco mais de dez anos, essa lei foi alterada em 1982, pela Lei nº 7.044. Em seu parágrafo segundo afirma que “a preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino (BRASIL, 1982).”

Já em 1978, temos a Lei Federal 6.545 que “dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras Providências” (Brasil, 1978). Desta forma, altera novamente a nomenclatura das Escolas Técnicas Federais, passando para Centros Federais de Educação Tecnológica. Além de definir para estas instituições, especificamente a mudança para Centros de Referência, também estabeleceu o direito de atuar no nível superior de graduação, ministrar os cursos de tecnólogos e as Licenciaturas voltadas para a formação de professores do ensino técnico e dos cursos de tecnólogos, além da extensão e da pós-graduação lato sensu.

Contudo, o Espírito Santo só vai assumir essa nova terminologia em 1999 mediante a Portaria do MEC nº 646, de 14 de maio de 1997, que trata da rede federal de educação tecnológica e sua implantação. Nesta portaria, conforme descrito em seu artigo 11º, traz a constituição dos Centros de Referência exaltando sua importância para o avanço da educação profissional.

Art. 11 - As instituições federais de educação tecnológica deverão se constituir em centros de referência, inclusive com papel relevante na expansão da educação profissional conforme previsto no Art. nº 44 da Medida Provisória nº 1.549-29, de 15 de abril de 1997. (MEC, 1997)

E, desta forma, a ETFES, consoante Sueth (2009, p. 101), “preparou-se para se transformar, assim, no Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo, com a oferta de cursos de nível médio, pós-médio e de graduação, mudança que se efetivaria em 1999”.

Retornando ao contexto histórico e legal no âmbito nacional, partimos para os anos 80 nesse nosso caminhar pela história da educação. Sobre a educação profissional, que é o nosso foco, a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, vem alterar dispositivos da Lei 5.692/71, extinguindo a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de segundo grau. E, em 1988, foi promulgada mais uma Constituição Federal vigorando até os dias atuais.

A Constituição de 1988, segundo Vieira (2007, p. 303), veio num momento histórico de esgotamento do regime militar, onde o país ansiava por mudanças e por um estado de direito. Quanto ao que se refere ao ensino,

A Carta trata da educação em seus diferentes níveis e modalidades, abordando os mais diversos conteúdos.

Em sintonia com o momento de abertura política, o espírito do texto é o de uma "Constituição Cidadã" que propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, expressa no princípio da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (art. 206, I). Outras conquistas asseguradas são: a educação como direito público subjetivo (art. 208, § 1º), o princípio da gestão democrática do ensino público (art. 206, VI), o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (art. 208, IV), a oferta de ensino noturno regular (art. 208, VI), o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso em idade própria (art. 208, I), o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (art. 208, III).

(...)

Os princípios norteadores do ensino são tratados em um mesmo artigo (art. 206). Além daqueles já mencionados antes (art. 206, I e VI), outros cinco assim se expressam: a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber"; o "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino"; a "gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais"; a "valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União"; e a "garantia de padrão de qualidade" (art. 206, II, III, IV, V e VII). (Vieira, 2007, p. 304)

E eis que no ano de 1996, em 20 de dezembro, é promulgada a Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

considerada como a segunda LDB, que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar. (Brasil, 2009a, p. 05)

No ano seguinte, o decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, ao qual, de acordo com Sueth (2009, p. 101), ambos “compuseram os novos instrumentos da formação profissional no Brasil”. Por meio deste decreto, “o governo FHC chegou a praticamente proibir a integração entre educação profissional e educação básica (...) oficializando a dualidade entre a formação geral propedêutica e formação profissional” (Pacheco, 2020, p. 12).

Entre tantos impactos gerados pelo Decreto nº 2.208/1997 na formação profissional do técnico de nível médio, podemos destacar a evasão e a reprovação acentuadas, a fragilidade na formação dos profissionais que chegavam ao mercado de trabalho e o descrédito da sociedade com a educação profissional (Brasil. Inep, 2008).

A possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional só ocorreu mediante a revogação desse instrumento legal, na gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004). (Nascimento et al, 2020, p. 123)

Concomitantemente, no ano de 1997 foi promulgado o decreto nº 2.406, 27 de novembro, que consolidou a transformação das ETFs em CEFETs. Todavia, a portaria do MEC 646/97 já trazia este escopo e o então ETFES já havia começado o seu desejo e planejamento de transformação em CEFETES, conforme já mencionado acima. Este decreto veio determinar as características dos CEFETs e seus objetivos, como ministrar cursos de ensino técnico, médio e superior (área tecnológica), educação continuada, formação de professores, dentre outros (MEC, 1997). Ainda, conforme letra da lei, no seu artigo 2º, destaca as finalidades destes Centros que vale ressaltar:

Art 2º - Os Centros de Educação Tecnológica, públicos ou privados, têm por finalidade formar e qualificar profissionais, nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada. (MEC, 1997)

Assim caminhamos para os anos 2000, o Espírito Santo fecha a década de 90 com a transformação para Centro Federal de Educação Tecnológica e com a possibilidade

de atuação em novas áreas, enfrentando novos desafios. No ano de 2004 veio a publicação do decreto 5.154 em de 23 de julho, regulamentando “o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (MEC, 2004). Este também revogou o Decreto 2.208/97 e, “além da oferta concomitante e subsequente, possibilitou que a educação profissional técnica de nível médio fosse articulada e integrada ao ensino médio” (Da Silva e Ciasca, 2021, p. 88).

De acordo com Sueth (2009, p. 134), “em 2004, o Cefetes passou a ser uma instituição de Ensino Superior mediante os decretos 5.224 e 5.225, atualmente substituídos pelo 5.773/2006”, ao qual tratavam da organização dos CEFETs, do ensino superior, da regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e outras providências.

De 1909 a 2002 foram construídas 140 unidades, melhor configurando a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

(...)

Em 2005, com a publicação da Lei 11.195, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. (Brasil, 2009a, p. 05)

Com o decreto 6.302, de 12 de dezembro de 2007, institui-se o Programa Brasil Profissionalizado tendo como objetivo “estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais” (MEC, art. 1º, 2007)

De acordo com Magalhães e Castioni (2019, p. 734),

A expansão foi derivada de um plano coordenado de ampliação dos investimentos na educação e teve origem com o advento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que propiciou a própria expansão da Rede Federal, o Programa Brasil Profissionalizado (Decreto nº 6.302/2007) e, posteriormente, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC (Lei nº 12.513/2011). A Rede Federal foi escolhida como a expressão dessa expansão, pois foi a mais coordenada das iniciativas recentes no campo educacional e dotou, em diversos pontos do território nacional, de escolas muito bem equipadas em termos de pessoal e de infraestrutura, muito diferente da realidade da oferta dos demais entes federados.

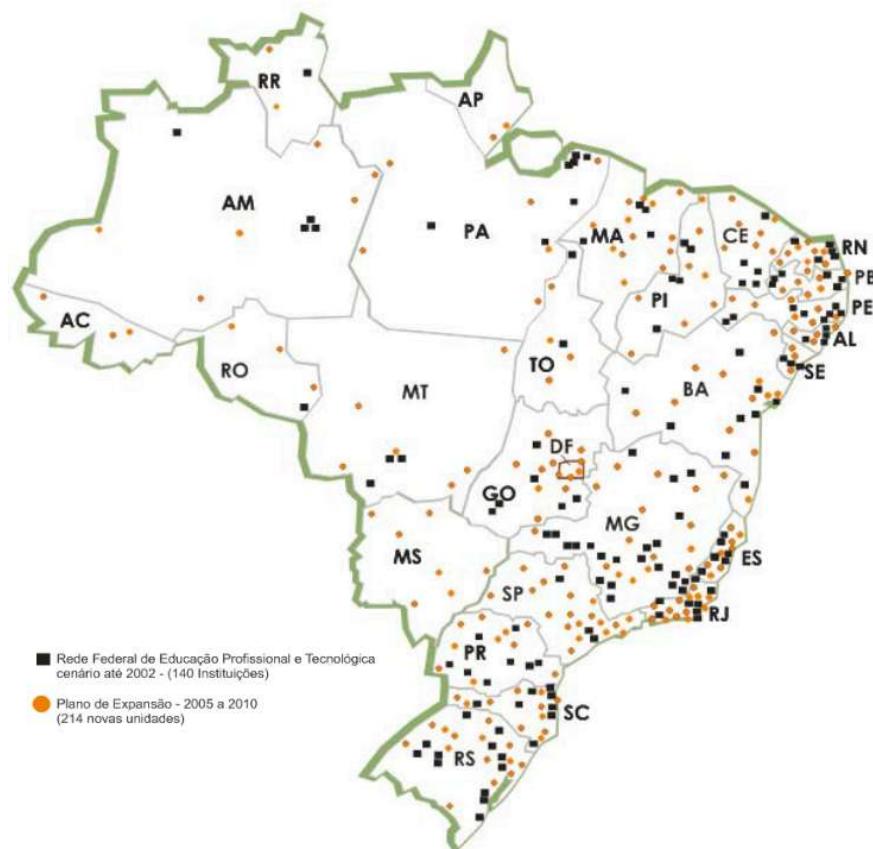
Já em 2008, a Lei 11.741, de 16 de junho de 2008, “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da

educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica" (Brasil, 2008a), ademais, incluiu e reorganizou vários dispositivos da LDB. E a Lei 11.692, de 10 de junho de 2008, fez várias reformulações, conforme pode se observar no caput que

Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - **Projovem**, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 1.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências (Brasil, 2008b).

O ano de 2008 traz uma Lei de extrema importância para a educação, um verdadeiro marco para a educação profissional, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, ao qual "Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia" (Brasil, 2008c), conforme podemos observar na Figura 2 o mapa de expansão dos Institutos Federais (IFES - ENSINO SUPERIOR) em 2010.

Figura 2: Expansão da Rede Federal até 2010 (Brasil, 2009, p. 5)



Consoante destaca Sueth (2009, p. 156)

Implantados a partir da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, formada pelos centros federais de educação tecnológica (Cefets), escolas agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas a universidades, os Institutos Federais consistem em estabelecimentos especializados na oferta de ensino profissionalizante e tecnológico nas diferentes modalidades de ensino, desde a educação de jovens e adultos até o doutorado.

Destacamos que no Capítulo II, artigo 5º, da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008c), estabelece-se a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com uma lista discriminando todos os institutos e em seu §9º, há uma menção específica ao Instituto Federal do Espírito Santo (IFES-ES).

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

(...)

IX - Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa; (grifo nosso)

Assim sendo, retornamos a fala de Sueth (2009, p.156) que traz detalhadamente a constituição dos campi do IFES-ES naquele momento.

No Espírito Santo, o Cefetes e as Escolas Agrotécnicas de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa se integraram em única estrutura: o Instituto Federal e Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Dessa forma, as Unidades de Ensino do Cefetes (Vitória, Colatina, Serra, Cachoeiro de Itapemirim, São Mateus, Cariacica, Aracruz, Linhares e Nova Venécia) e as Escolas Agrotécnicas de Alegre, Santa Teresa e Colatina são agora campi do Instituto. Os próximos campi a entrar em funcionamento serão os de Venda Nova do Imigrante, Vila Velha, Ibatiba, Guarapari e Piúma. Também está previsto um campus no município de Santa Maria de Jetibá.

Ainda sobre o IFES-ES, em 24 de março de 2009, por meio da Portaria 265 (Brasil, 2009b), nomeia-se o novo Reitor Pro Tempore, Dênio Rebello Arantes, “o novo reitor assumiu o cargo com a proposta de levar adiante os projetos relacionados com a expansão do agora Instituto Federal” (Sueth et al, 2009, p. 157).

De acordo com Borges (2016, p. 87), sobre o ensino dos institutos federais, “ao menos de acordo com a sua proposta de ensino médio integrado, pretende-se formar de maneira holística os estudantes que por ali passarem, preparando-os para o trabalho e para a vida de forma geral”.

Os IFs são uma institucionalidade inédita em nossa estrutura educacional, original na medida em que não se inspira em nenhum modelo nacional ou estrangeiro, criada pela **Lei 11.892/2008**. Tem como objetivos atuar na formação inicial, no ensino médio integrado a formação profissional, na

graduação, preferencialmente, tecnológica e na pós-graduação. Entretanto, estas diferentes modalidades têm de dialogar entre si, procurando estabelecer itinerários formativos possibilitando reduzir as barreiras entre níveis e modalidades, que dificultam a continuidade da formação dos educandos especialmente os oriundos das classes trabalhadoras e excluídos. Preconizam a atuação junto aos territórios e populações com vulnerabilidade social objetivando integrá-las à cidadania e aos processos de desenvolvimento com inclusão. (Pacheco, 2020, p. 07)

Apreendemos, assim, que os IFES - ENSINO SUPERIOR vieram com uma concepção que até então não se tinha vivenciado, desde a criação das EAAs em 1909, ou seja, com uma proposta de formação mais completa e humana, não apenas para o trabalho, mas formar humanisticamente. Quase um século de políticas públicas na educação, aplicação de leis e decretos (apêndice 2), estudos e propostas com vistas a um ensino de formação para o trabalho e, após muitas discussões e lutas por uma educação mais completa, vivenciamos uma instituição com um pensamento renovado e voltado para a formação humana. Claro que todo este processo legal e estruturante foi de extrema importância para se chegar neste ponto.

Nos valendo da reflexão de Souza (2016, p. 19)

os IFs são equiparados às universidades federais, podendo exercer o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais e com autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial. Como também, podem para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos à distância, a legislação específica.

O MEC, em uma de suas publicações, ao apresentar as concepções e diretrizes dos IFs, expressa suas expectativas sobre o papel dessa instituição: “[...] O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias”.

Conforme Pacheco em seu artigo “Desvendando os IF: identidade e objetivos”, ele apresenta como principal referência a educação intelectual; educação corporal; e educação tecnológica. Tendo como base a “concepção de educação integral através da formação geral humanística, física e profissional-tecnológica. A sua vinculação ao mundo do trabalho e a importância deste na construção do conhecimento e do próprio processo civilizatório, a POLITECNIA” (2020, p. 09). Como fundamentos estruturantes ele traz: a verticalidade; a transversalidade; e a territorialidade. Vale ressaltar que “todos estes conceitos se completam e se interligam entre si. E através dos princípios educativos que nortearam a formação dos Institutos Federais” (2020, p.10).

Ainda de acordo com Pacheco (2020), os princípios educativos dos IFES - ENSINO SUPERIOR são: a formação humana integral; o trabalho enquanto princípio educativo; a prática social como fonte de conhecimentos; indissociabilidade entre todas as dimensões do processo educativo: Ensino, Pesquisa e Extensão. “Os IFs são a mais ousada e criativa política educacional já experimentada em nosso país. É o que se aproxima daquilo que Freire chama de ‘Inédito Viável’” (2020, p. 20).

Trazemos a visão de Borges (2016, p. 93) ao qual destaca que

Mesmo propondo um ensino integrado, incorporando a face propedêutica da educação e visando a um ensino mais humano e cidadão, a escola, ao considerar as demandas econômicas das regiões onde se instala – como expresso no seu PDI, nos pré-requisitos para a implantação dos campi e de seus respectivos cursos –, nos parece permanecer aderente aos critérios do mercado capitalista, sobretudo se analisarmos sua dinâmica a partir dos pressupostos da teoria do capital humano. Esta nos parece a representação dominante no Ifes, ou o paradigma orientador de boa parte da história da instituição.

Seguindo a contextualização legal, em 2014, com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), que define diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do país em um período de dez anos. Já em 2016, logo após a posse do Presidente Michel Temer, foi instituída a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, com a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016b).

Mesmo que de forma conturbada, ante críticas oriundas de diferentes entidades e setores da sociedade, sobretudo pelas inúmeras mudanças que ocasionariam, além da forma unilateral como foi proposta, essa MP foi aprovada pela câmara e senado e convertida na Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, a qual, dentre outras, fez alterações significativas na LDB, ficando comumente conhecida como reforma do ensino médio. (Da Silva e Ciasca, 2021, p. 95)

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, vem realizar várias alterações e o decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

Já no ano de 2024 o Governo Federal faz o anúncio da criação dos 100 novos campi dos IFES - ENSINO SUPERIOR, conforme notícia no portal da Casa Civil. De acordo com a notícia, o objetivo “é aumentar a oferta de vagas na educação profissional e tecnológica (EPT) e criar oportunidades para jovens e adultos, especialmente os

mais vulneráveis", também prevê que "a construção de novos campi nos municípios impacta o setor da construção civil, além de gerar emprego e renda".

O programa entregará aos seguintes municípios:

O Nordeste é a região que receberá o maior número de novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nesta fase de expansão. Nos nove estados serão 38 campi. O Sudeste, com 27 novos campi, aparece na sequência, seguido da região Sul, com 13; do Norte, com 12; e do Centro-Oeste, com 10. Entre os estados, São Paulo é o que tem mais municípios beneficiados, com 12 cidades atendidas com a construção dos IFs. Minas Gerais e Bahia somam oito municípios. Na sequência, aparecem Pernambuco, Ceará e Rio de Janeiro, com seis, e Paraná, Rio Grande do Sul e Pará, com cinco. (Gov.br, Casa Civil).

Acrescentamos, conforme notícia, que o Espírito Santo receberá um campus que se localizará em Muniz Freire.

Encerramos aqui o levantamento das principais leis da educação no ordenamento jurídico. Vale salientar que, tanto a parte legal como a parte histórica da educação, tem desdobramentos rico e intenso e que vale estudos mais aprofundados, pois este trabalho não teve o objetivo de se adentrar nas discussões, mas apenas levantar o quê foi realizado de relevante nesse período fazendo uma relação com a educação profissional e com o contexto histórico, quando pertinente.

4 SERVIDOR PÚBLICO NO ÂMBITO FEDERAL

4.1 O SERVIDOR PÚBLICO FEDERAL E SUA TRAJETÓRIA

Com o desenvolvimento e a expansão dos serviços públicos, houve a necessidade de contratação de pessoal para disponibilização das atividades, tanto para as atividades fim, ao qual se destina o objetivo final do instituto, quanto para a atividade meio, para manutenção e andamento dos afazeres administrativos e funcionamento da máquina pública. Mas o que são os “serviços públicos”?

“Serviço público é toda atividade material fornecida pelo Estado, ou por quem esteja a agir no exercício da função administrativa se houver permissão constitucional e legal para isso, com o fim de implementação de deveres consagrados constitucionalmente relacionados à utilidade pública, que deve ser concretizada, sob regime prevalente de Direito Público” (Figueiredo, 2003, p. 78, apud Cezne, 2005, p 318).

A abrangência do conceito de serviço público é influenciada pela época e pela noção de Estado e pela relação entre este e a sociedade.

(...)

Em outros termos, serviço público é atividade explícita ou supostamente definida pela Constituição como serviço existencial relativamente à sociedade em um determinado momento histórico, conceito adotado por Eros Roberto Grau (2002), seguindo a linha de Ruy Cirne Lima. Nesse sentido, o interesse deve ser obter a melhor prestação de serviços, seja pela iniciativa privada, seja por ente público, não esquecendo da necessidade de se respeitar os princípios basilares do sistema (continuidade, igualdade e adaptação do serviço), e buscando um direito cada vez mais rigoroso quando da avaliação da prestação de serviços e de sua supervisão. (Cezne, 2005, p. 335)

O serviço público, como conceituado acima, pode ser realizado, em condições prescritas em ordenamento jurídico, por entes privados com autorização pelo Estado sob o Direito Público, sempre buscando a melhor oferta dos serviços e respeitando os princípios da administração pública.

Para a continuidade deste trabalho, trazemos também a conceituação de Servidor Público ao qual, na Constituição Federal, em seu artigo 2º, diz que “servidor é a pessoa legalmente investida em cargo público”. Ainda na Lei 8.027, de 12 de abril de 1990, que dispõe sobre as normas de conduta dos servidores públicos, em seu artigo 1º, trata como “servidor público a pessoa legalmente investida em cargo ou em emprego público na administração direta, nas autarquias ou nas fundações públicas” (Brasil, 1990).

Vale destacar que para a investidura no cargo de servidor público faz-se necessário a realização de concurso público. De acordo com Novo (2022, p. 01)

Os concursos públicos **são processos de seleção realizados para preencherem as vagas em cargos públicos. A prova tem caráter de seleção imprestoal, baseado única e exclusivamente no resultado obtido nas provas e em outras avaliações previstas em edital.**

E conforme a Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990, do qual dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, em seu artigo 5º, lista os requisitos básicos para a investidura em cargo público, que são eles:

- I - a nacionalidade brasileira;
- II - o gozo dos direitos políticos;
- III - a quitação com as obrigações militares e eleitorais;
- IV - o nível de escolaridade exigido para o exercício do cargo;
- V - a idade mínima de dezoito anos;
- VI - aptidão física e mental.

Dependendo do cargo, poderá se estabelecer outros requisitos conforme lei (Brasil, 1990, §1º). Vale destacar que o provimento de cargo público só se efetiva da seguinte forma:

- I - nomeação;
 - II - promoção;
 - III - **ascensão;** (Revogado pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)
 - IV - **transferência;** (Execução suspensa pela RSF nº 46, de 1997) (Revogado pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)
 - V - readaptação;
 - VI - reversão;
 - VII - aproveitamento;
 - VIII - reintegração;
 - IX - recondução.
- (Brasil, 1990, art. 6º)

Quanto à nomeação, a Lei discorre no artigo 10º (Brasil, 1990), que “para cargo de carreira ou cargo isolado de provimento efetivo **depende de prévia habilitação em concurso público de provas ou de provas e títulos**, obedecidos a ordem de classificação e o prazo de sua validade” (grifo nosso).

Não obstante, apesar de termos as leis bem claras sobre o provimento em serviço público, mediante concurso público de provas e/ou provas e títulos, a história da prestação de serviços públicos não se iniciou desta forma.

De acordo com Novo (2022, p. 01), foi na China Antiga (2.300 a.C) que aconteceu “os primeiros registros históricos de concursos públicos (...), oficiais militares, após três anos de serviço, eram submetidos a novos testes físicos e, dependendo do resultado, eram promovidos ou dispensados”.

Conforme Maia (2021, p. 665), o concurso público não era um método tradicionalmente normal nos períodos colonial, imperial e até na Primeira República. Para a admissão de agentes “seguiam princípios patrimonialistas, segundo os quais os cargos eram distribuídos entre a população de acordo com critérios pessoais de lealdade e confiança da autoridade local ou central”, ou seja,

As indicações e as concessões de cargos eram motivadas pelas mais diversas razões, desde a mais tradicional solicitação de autoridades e senhores de terra locais para sua parentela e demais favoritos seus, mas incluindo-se também a oferta de ofícios como recompensas por serviços prestados à Coroa e como amparo a viúvas e órfãos honrados (Schwartz, 2011) (apud Maia, 2021, p. 666).

Ao longo dos períodos, esta forma de provimento de cargos na administração pública gerou desconforto e revolta na população, o que levou as manifestações na década de 1920 contra este sistema (Maia, 2021, p 668). Contudo, em 1831, mesmo em meio ao nepotismo e venda de cargos, “o concurso público torna-se o meio oficial de ingresso em algumas instituições, como no Tesouro Público Nacional, vinculado ao Ministério da Fazenda”. Todavia, somente na Era Vargas que se institucionalizou o Concurso Público.

O governo Vargas enfrentou as oligarquias estaduais e iniciou o processo de centralização do poder, com isso, ele “elabora uma ampla reforma administrativa com o objetivo de modernizar o aparelho de Estado” (Maia, 2021, p. 669).

Duas medidas são instituídas nos anos 30 e passam a vigorar por todo o século XX até os dias atuais: o concurso público como forma de admissão e a estabilidade aos funcionários públicos. Valendo-se das pressões pela modernização do aparato burocrático e pretendendo centralizar o poder administrativo, o governo de Vargas precisava constituir um quadro de funcionários independente e sem laços com as elites regionais, além de garantir que não sofresse pressões internas da casta burocrática, com vínculos e interesses específicos. O concurso público e a estabilidade, então, visam superar esses entraves e serão pilares de sustentação da reforma administrativa implementada a partir dos anos 1930 (Maia, 2021, p. 669).

Assim, na Constituição Federal de 1934, estabelece a obrigação de concurso público para provimento dos cargos de carreira e a estabilidade para aqueles admitidos pelo

processo de concurso (Maia, 2021, p. 669), sendo mantidos os direitos na nova Constituição de 1937.

De acordo com o Estatuto dos Funcionários Públicos, decreto-lei nº 1.713, de 28 de outubro de 1939, fica determinado que o “Funcionário público é a pessoa legalmente investida em cargo público”, estabelecendo o estágio probatório, a estabilidade, e que os concursos serão de provas ou de títulos, ou provas e títulos, dentre outros (Brasil, 1939).

Consoante Maia (2021, p. 677), com a promulgação da Constituição de 1988 foi consolidado o Concurso Público no Brasil, ao qual estabeleceu de forma clara e definitiva as formas de ingresso em cargos e empregos públicos, conforme prescrito no artigo 37, inciso II, da Constituição Federal.

A “obrigatoriedade”, como se passou a chamar tal exigência constitucional, pôs fim à livre contratação de servidores pelo regime celetista, inclusive para as empresas públicas, sociedades de economia mista e demais órgãos da administração indireta, antes marcadas por formas de admissão que dispensavam os concursos.

A nova carta constitucional, ao estabelecer o Regime Jurídico Único (RJU), consubstanciado dois anos depois na Lei nº 8112/90, ainda transformou os funcionários públicos celetistas estáveis, isto é, aqueles com mais de cinco anos de serviço na administração pública, em estatutários (Maia, 2021, p. 677).

Partindo para o cenário capixaba, no que tange a forma de ingresso na escola técnica, conforme Sueth (2009, p. 39), o concurso público, como em todo território nacional, não era uma praxe. Contudo, em 1926 para o preenchimento da vaga de Diretor-Geral “seria aberto concurso de documentos de idoneidade moral e técnica”. Mesmo assim, havia uma lista de indicação encaminhada pela Diretoria-Geral de Indústria e Comércio ao Ministro. Para os professores havia “um concurso de provas práticas, com demonstrações orais e escritas”. Ademais,

Os concorrentes deveriam ter entre 21 anos e 50 anos, atestar capacidade física, provar que não eram portadores de moléstia contagiosa e que não tinham nenhum defeito físico, especialmente de visão e audição. Os examinadores deveriam ser, de preferência, estranhos à escola. As disciplinas do exame eram: Português, Aritmética Prática, Geografia (especialmente do Brasil), noções de História do Brasil e Instrução Moral e Cívica, além de Caligrafia para os candidatos do curso primário e Geometria prática para os do curso de Desenho. Os candidatos a mestres e contramestres deveriam mostrar habilidade prático-técnica de oficina.

Como era o Brasil da Primeira República (1889–1930) ainda influenciado pelo regime de coronelismo e clientelismo, os candidatos precisavam ter uma indicação positiva por parte do diretor da escola, que deveria enviar à Diretoria-Geral de Indústria e Comércio – departamento do Ministério

encarregado de inspecionar as EAAs – a ata do julgamento do concurso, as provas e uma informação reservada sobre o merecimento e moralidade de cada concorrente. Entravam aí, portanto, a preferência e a influência pessoal do diretor, o qual era obviamente ligado aos coronéis que mandavam na política local. (Sueth, 2009, p. 39).

Cabe destacar que por muito tempo o ingresso foi realizado por indicação. Nos anos 60, houve uma migração dos professores da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) para ministrar aulas na Escola Técnica. “Na Escola Técnica eram regidos pela CLT e, só mais tarde, passou-se para o regime de estatutário” (Sueth, 2009, p. 69). Um fato interessante para se adicionar aos dados históricos deste período, é que, ainda de acordo com Sueth, “o professor ganhava um salário muito bom e próximo ao de desembargador”, o que nos leva a refletir sobre a valorização dos docentes nos tempos modernos.

No final da década de 1950, houve um concurso, por meio do qual muitos entraram. Foi aí que começaram a lecionar na escola os professores Francisco Árabe Filho, Cristiano Dias Lopes e Dr. Mauro Borges, futuro diretor da escola. A partir de certo momento, passou-se ao regime da CLT, quando então o Conselho de Representantes estabelecia as normas de recrutamento e remuneração, tendo então professores estatutários e celetistas, trabalhando em conjunto (Sueth, 2009, p. 69).

Corroborando com o fato exposto acima, por meio do relato do professor Taciano Fernandes Corrêa (Pinto, 2006, p. 50).

No final da década de 70 e durante a de 80, a escola era a melhor do Estado. (...)

Eu fui aluno da primeira turma de Matemática da Ufes, em 1965. Em 1966, teve um concurso do Estado e, naquela época, eram doze horas de aula por semana com um salário que era igual ao de um juiz. O salário era ótimo e a gente não podia perder a oportunidade, senão iríamos perder o concurso que tinha dois anos de validade e fomos nomeados em 68. Mas, depois veio o Setembrino Pelissari e resolveu que o professor e as outras categorias de funcionários de nível superior não seriam mais reconhecidas como sendo de nível superior. Foi aí que a gente dançou e o salário veio só reduzindo. Logo depois veio o Garrastazu Médice e mandou o Jarbas Passarinho fazer a 5.692, que liquidou definitivamente com o ensino e com o salário do professor.

Sobre a forma de ingresso da época, de acordo com o relato do professor Taciano Fernandes Corrêa, vale destacar o trecho abaixo:

Antigamente, pela dificuldade de se ter uma faculdade para formar o profissional, o governo criava situações para legalizar algumas coisas que já existiam, como a de dar aula e não ter o curso e a formação adequada. Isso aconteceu aqui na escola. Na parte técnica, tinha muito pessoal assim, pois nenhuma faculdade formava um professor de Tornearia, um professor de Elétrica.

Então, um convênio entre MEC, Escola Técnica e Ufes ofereceu um curso em três etapas, etapa 1, 2 e 3, onde se estudava à noite ou nos fins de semana. Ali se tinha as matérias pedagógicas que habilitava a pessoa a ser um professor daquela disciplina que ele até já dava aula (Pinto, 2006, p. 50).

Uma característica que também vale destacar da Escola Técnica de Vitória, era que muitos dos professores que vieram a trabalhar na escola foram alunos que cursaram especialmente a área técnica.

A não exigência de formação superior para a contratação de pessoal docente para as oficinas possibilitava que um aluno formado no curso Técnico passasse, já no ano seguinte à conclusão do curso, à condição de professor. Isso aconteceu com o diretor Zenaldo e com tantos outros que concluíam o curso e continuavam a trabalhar nas oficinas da escola.

Essa característica da Escola Técnica, naquele período, constituiu-se em um elemento significativo na análise das práticas e cultura escolar. O retorno de ex-alunos à escola propicia um sentimento de pertencimento à Instituição, ao mesmo tempo em que estabelece uma continuidade com o passado. A expressão “visgo eteviano” ilumina essas permanências e continuidades (Pinto, 2006, p. 141)

Até os dias atuais esse sentimento de pertencimento é vivenciado. Muitos que estudaram na Escola retornam como servidores com sentimento de continuidade e retribuição.

4.2 SERVIDORES TÉCNICO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL FEDERAL

No período da Ditadura Militar no Brasil, para admissão de novo funcionário, “a direção precisava ouvir os chamados órgãos de informação” (Sueth, 2009, p. 89) para saber se era recomendado ou não e não davam maiores explicações.

As respostas eram frias, como “para a admissão do professor X, não recomendamos”. Não diziam o porquê. Houve casos em que o diretor Dr. Zenaldo Rosa da Silva foi procurar a Polícia Federal, para saber o porquê da rejeição. Diziam, então, que o pretendente até poderia ser admitido, desde que a direção da escola assinasse um termo de responsabilidade. Houve até o caso de um servidor que não foi aprovado pelos órgãos da ditadura, porque tinha pertencido à União Nacional de Estudantes (UNE) e fizera amizade com José Serra, então atuante nos movimentos estudantis (Sueth, 2009, p. 89).

Neste período, houve uma redução de concursos públicos consolidando “o dualismo entre a administração centralizada e descentralizada” (Maia, 2021, p. 676). Conforme Maia (2021, p. 678-679), no Governo Collor estabeleceu-se a meta de “corte de gastos a redução do déficit público, com um discurso de enfrentamento ao funcionalismo público”. Já no Governo de Fernando Henrique Cardoso foi realizada

a grande reforma administrativa brasileira. Entretanto, nos últimos Governos de Lula, “o concurso público voltou a ganhar ímpeto”.

A partir dos anos 2000 a carreira dos TAEs começou a se estruturar por meio de leis e decretos. Destaco a Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005, que “dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências” (Brasil, 2005). Ainda sobre a referida lei, conforme Junior et al (Junior et al, 2016, p. 04), vale ressaltar que,

Deste modo, o PCCTAE (BRASIL, 2005a) estipulou uma série de regras à gestão dos TAEs dentro das IFES que até então não existiam ou eram escassas. A garantia de programas de capacitação e a vinculação dos cargos constantes no PCCTAE ao planejamento estratégico das IFES buscaram promover o desenvolvimento dos servidores TAEs e alinhá-los aos objetivos da instituição. Tais diretrizes visaram uma integração ainda maior entre o sujeito e a organização (BRASIL, 2005a).

Com a Lei 11.091/2005, houve um maior incentivo à qualificação e foram organizados os cargos da carreira TAE em cinco níveis: A, B, C, D e E (Júnior et al, 2016, p. 04).

A remuneração dos servidores TAEs também foi alterada com o PCCTAE, havendo incrementos nos cargos de todos os níveis e novas definições e diretrizes. Além disso houve também o reenquadramento de alguns cargos específicos (BRASIL, 2005a). Todas essas ações advindas da implementação do PCCTAE alteraram as relações entre o indivíduo e a organização, pois estabelece normas para a ação desta e motivação daquele (Júnior et al, 2016, p. 04).

Além disso, mais dois decretos promulgados em 2006 foram de extrema importância para a gestão de pessoal e carreiras dos TAEs. São os decretos 5.824, de 29 de junho de 2006, que “**estabelece os procedimentos** para a concessão do Incentivo à Qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação” (Brasil, 2006a, grifo nosso) e 5.825, de 29 de junho de 2006, que “**estabelece as diretrizes** para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação” (Brasil, 2006b, grifo nosso).

É importante salientar que estes decretos “estimularam, financeiramente, a obtenção de titulação maior do que a exigida para provimento do cargo, gerando assim uma

maior potencialidade de capacidade entre os servidores das IFES" (Júnior et al, 2016, p. 05).

Essas normas legais ampliaram as possibilidades de crescimento profissional dos servidores integrantes do plano de carreira, haja vista o incentivo à capacitação promovida pela própria organização, o apoio ao servidor em iniciativas de treinamento voltadas ao aprimoramento de competências institucionais e individuais, a inclusão das atividades de capacitação como requisito para a promoção do servidor na carreira, e a adesão ao modelo de gestão por competências (BRASIL, 2006a). (Carneiro, 2015, p. 32)

Em 2008, período de transição do Cefetes para o IFES-ES, o quantitativo de servidores se apresentava da seguinte forma, como podemos observar no **quadro 2**.

Quadro 2: Quantitativo de servidores no Cefetes em 2008

Unidades	Docentes	Técnicos em Administração
Aracruz	15	15
Cachoeiro	37	36
Cariacica	22	30
Colatina	53	42
Linhares	10	16
Nova Venécia	10	18
São Mateus	26	21
Serra	51	32
Vitória	274	183
Total	498	393

Fonte: Sueth, 2009, p. 155.

Recentemente, em pesquisa realizada na Plataforma Nilo Peçanha em 13 de julho de 2024, o quantitativo de TAEs e docentes aumentou exponencialmente, principalmente devido a criação e expansão dos novos Campi, como podemos observar na **Tabela 1** disposta a seguir.

Tabela 1: Quantitativo de servidores no IFES-ES em 2023/2024

Unidade Ifes	TAEs	Docentes Efetivo	Nº de Docentes	Nº de Servidores
Alegre	95	80	91	186
Aracruz	43	65	72	115
Barra de São Francisco	18	23	28	46
Cachoeiro de Itapemirim	56	83	93	149
Cariacica	52	92	98	150
Centro Serrano	18	29	35	60
Colatina	65	78	87	152
Guarapari	38	61	69	107
Ibatiba	34	40	45	79
Itapina	92	70	74	166
Linhares	42	57	61	103
Montanha	27	28	34	61
Nova Venécia	44	49	58	102
Piúma	42	45	54	96
Reitoria	189	36	36	225
Santa Teresa	91	68	70	161
São Mateus	54	64	75	129
Serra	63	97	103	166
Venda Nova do Imigrante	42	53	63	105
Viana	1	3	8	9
Vila Velha	45	70	81	126
Vitória	157	307	325	482
TOTAL	1.315	1.498	1.660	2.975

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (no base) = 2023; (Edição) = 2024. Acessado em: 13/06/2024.

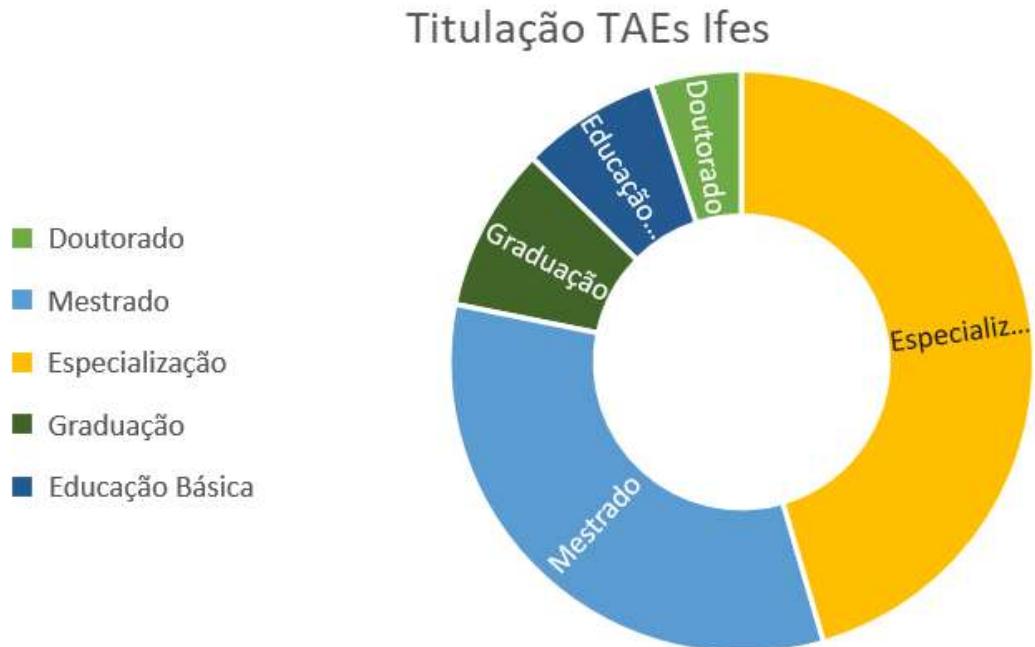
Já a **Tabela 2** apresenta a distribuição da titulação dos TAEs/IFES-ES.

Tabela 2: Distribuição de titulação dos TAEs

Titulação dos TAEs/Ifes	Quantitativo TAEs
Doutorado	66
Mestrado	430
Especialização	598
Graduação	120
Educação Básica	101
Total	1.315

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (no base) = 2023; (Edição) = 2024. Acessado em: 13/06/2024

A partir da **Tabela 2**, obtemos o **Gráfico 1** a seguir, ao qual percebemos claramente o distanciamento de TAEs das titulações de mestrado e doutorado. Embora ainda haja uma boa quantidade de técnicos com mestrado concluído, ainda não se chega nem na metade do quadro de TAEs totais, ou seja, estamos distantes do que podemos considerar ideal para a qualificação de pessoal.

Gráfico 1: Titulação TAEs IFES-ES

Fonte: elaborado pelo autor com base na plataforma Nilo Peçanha, 2025.

5 TECITURA METODOLÓGICA

5.1 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Deve-se compreender bem que, quando um pesquisador conscientiza-se de um problema — assim que exprime suas interrogações iniciais —, o faz a partir de uma observação do real ou de uma leitura sobre o real e por meio de um quadro de referência determinado. Esse quadro de referência lhe fornece a grade de leitura pela qual percebe o real. É composto de saberes adquiridos pelos pesquisadores — fatos brutos e fatos construídos —, mas este confere a esses saberes, devido a seus valores pessoais, um peso variável. (Laville; Dionne, 1999, p. 95)

A partir do ingresso e participação desta pesquisadora no Minter, com inquietações próprias da experiência de estudante, pesquisadora e servidora pública, com a vivência do acadêmico e do institucional, com base em críticas e vivências particulares, indagando os resultados e impactos destes servidores já formados dentro de uma instituição que colaborou para o alcance do grau desejado, nasceu o questionamento desta pesquisa e o desejo de entender essa relação do mestrado profissional e a prática cotidiana de um TAE.

Com o início no Mestrado Profissional em Educação da UFBA em 2023, sendo técnico administrativo do IFES-ES e tendo conhecimento dos objetivos da administração em prover parcerias de minter e dinter para propiciar a formação em mestrado e doutorado para os seus servidores, aflora a necessidade de saber o quanto isso impacta na formação dos TAEs, nas práticas profissionais, no contexto institucional e social, e como isso está sendo monitorado e avaliado pela gestão.

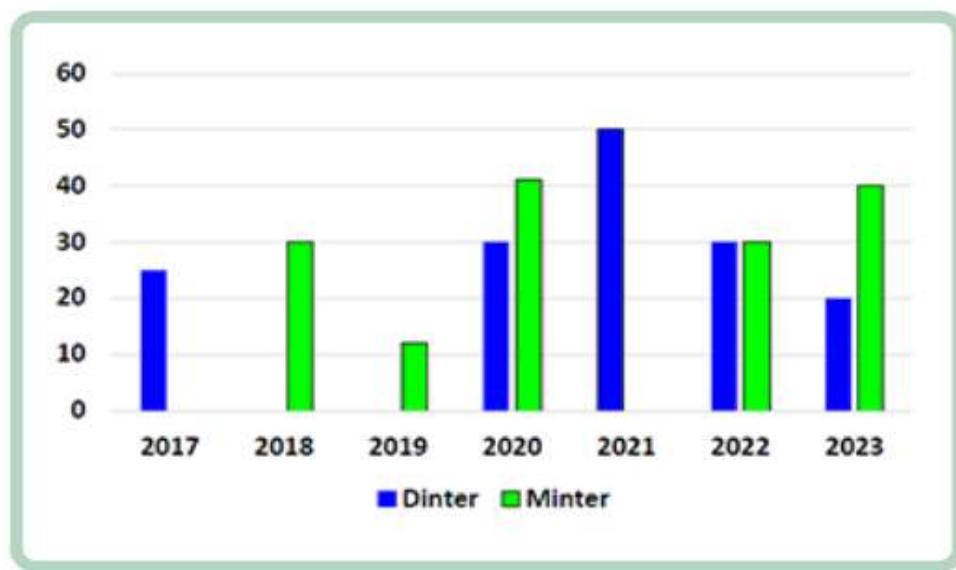
Vale destacar que, conforme aponta André Romero, Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), no relatório de gestão de 2023, o IFES-ES tem juntado esforços para levar a capacitação aos servidores, os TAEs e Docentes. Com isso está buscando cooperações técnicas com outras instituições a fim de oferecer mestrados e doutorados visando a capacitação e a qualificação do seu quadro de pessoal e melhorias nos serviços prestados.

Entendemos que a qualificação de professores e técnicos administrativos é fundamental para que as atividades de pesquisa e da pós-graduação possam ser desenvolvidas com um olhar para a inovação. Para conseguirmos este objetivo, há necessidade de que os nossos servidores possam vivenciar a experiência da Pós-Graduação stricto sensu, e assim, contribuir de forma mais efetiva na construção da nossa histórica acadêmico-científica. Nesse sentido, o Ifes ofereceu 248 vagas em Mestrados e Doutorados Interinstitucionais para todos os servidores,

voltadas para uma demanda em potência de 797 servidores sem mestrado e 1118 servidores sem doutorado. Se contabilizarmos as vagas oferecidas pelos cursos do Ifes, somadas às vagas oferecidas em cursos da Ufes por meio de termos de cooperação, o Ifes ofereceu, nestes últimos 6 anos, um total de 446 vagas de mestrado/doutorado. São números importantes que, certamente, ajudarão a nossa Instituição nos desafios da implementação da Cidade da Inovação como uma Plataforma de Difusão da Inovação e do Empreendedorismo. Para este fim, 18 termos de cooperação e 4 contratos foram estabelecidos nestes últimos 6 anos, buscando o desenvolvimento de pesquisas, o oferecimento de vagas de cursos stricto sensu, assim como adquirir ferramentas que possam melhorar e inovar as atividades da pesquisa e da pós-graduação no Ifes (Ifes, 2023, Relatório de Gestão, PRPPG).

O **Gráfico 2** a seguir mostra como estão as ofertas de Minter e Dinter para os servidores do IFES-ES.

Gráfico 2: Número de vagas destinadas aos servidores para os mestrados e doutorados interinstitucionais entre 2017 e 2023



Fonte: Ifes, 2023, Relatório de Gestão. PRPPG.

O IFES-ES, através da PRPPG, tem demonstrado interesse no desenvolvimento dos seus servidores por meio da qualificação e tem realizado as ações para que esta capacitação seja concretizada, dando oportunidades aos seus TAEs e Docentes. Desta forma, conforme o Relatório de Gestão do IFES-ES (2023),

Nos últimos 7 anos foram oferecidas 228 vagas de mestrado e doutorado aos nossos servidores em decorrência dos termos de cooperação com programas da Ufes e demais vagas oferecidas pelos programas stricto sensu do Ifes. Somado às vagas oferecidas pelos Mestrados e Doutorados Interinstitucionais, o Ifes ofereceu 536 vagas à qualificação dos seus servidores entre 2017 a 2023, sendo um número significativo e muito importante se considerarmos as reduções orçamentárias dos últimos anos, assim como a demanda significativa por qualificação dos nossos servidores

em mestrado e doutorado. Trata-se de uma política de qualificação dos nossos servidores para que mais ações de pesquisa, pós-graduação e inovação possam ser realizadas em benefício da sociedade.

Com isso, percebendo os esforços da administração do IFES-ES em disponibilizar capacitações em mestrado e doutorado aos servidores, buscando a melhoria dos serviços, a qualificação e satisfação pessoal destes, é válido questionar sobre os resultados desse investimento para a gestão em nível administrativo e pessoal. Se estão sendo alcançados os objetivos da instituição e se os servidores estão saindo motivados após conclusão dos cursos.

Portanto, conforme salienta Campos e Guérios (2017, p. 39),

Tão importante, também, seria considerar que as características dos Mestrados Profissionais no campo da Educação se constituem como um possível contributo para a melhoria da formação dos profissionais da Educação Básica, aumentando sua autonomia de ação a partir do aprimoramento de sua profissionalidade e, portanto, sendo merecedores de acompanhamento e análises mais aprofundadas.

O Mestrado Profissional traz em sua gênese a implantação dos conhecimentos na prática profissional, no ambiente escolar, ele promove a problematização e a crítica das práticas e, de acordo com Campos e Guérios (2017, p. 39),

neste âmbito, a discussão sobre a autonomia e a profissionalidade docente adquire relevo na topografia do contexto educativo-escolar e lugar de destaque quando se alinha ao próprio processo de ressignificação do papel e do status social dos profissionais que atuam nas escolas.

Finalizando essa reflexão de Campos e Guerios (2017, p. 49), os Mestrados Profissionais “constituem-se em instâncias formais de desenvolvimento profissional com base na reivindicação de autonomia forjada pela relação crítica e reflexiva entre a teoria e prática”, potencializando as mudanças reais na prática docente, na gestão escolar e na vida social.

Evidencia-se que é crescente a discussão sobre os Mestrados Profissionais, revela-se que essa modalidade está construindo uma identidade e singularidade que começam a ganhar espaço de forma promissora. Uma Pós-graduação que atua a partir da prática do pesquisador, destacando o crescimento, a qualidade e múltiplas formações articuladas em produtos e iniciativas que criam novas possibilidades de transformação de diferentes espaços e realidades, consolidando essa modalidade de Pós-graduação como necessária à sociedade (Koppe, 2020, p.35).

Com base nessa reflexão de Koppe, precisamos construir mais pesquisas e instrumentos que alcancem as respostas sobre os impactos destes cursos e de sua formação.

Quando se fala em Mestrado Profissional na área da educação é normal imaginarmos apenas a formação de docentes, os professores se especializando e buscando melhorias para as práticas docentes. Contudo, uma escola não se constitui apenas de professores, mas também de técnicos educacionais, de gestores, administradores, contadores, profissionais de tecnologia, técnicos de laboratórios, assistentes administrativos, etc.

Com essa gama de profissionais dentro de uma instituição de ensino, apresentando formações variadas, fazendo a escola funcionar para além das salas de aula, há de se questionar quais seriam as implicações para o ambiente escolar se esses profissionais buscassem se especializar na área da educação e quais as contribuições que essa formação traria para essa prática profissional.

O Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações pedagógicas (PPGCLIP), Mestrado Profissional em Educação (MPED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em parceria com o IFES-ES (Instituto Federal do Espírito Santo), ofertou o curso para os profissionais do instituto e, por conseguinte, se candidataram tanto docentes quanto técnicos administrativos educacionais (TAEs), possibilitando uma nova perspectiva para formação nesta turma de mestrado.

Isto posto, serão abordados como participantes desta pesquisa os egressos da turma 04 (ao qual ingressaram em 2021) do PPGCLIP-MPED/UFBA, especificamente os Técnicos Administrativos (TAEs), que são servidores públicos lotados no IFES-ES em seus diversos campi.

Para o Minter da turma 04, foram disponibilizadas e ocupadas 25 vagas. Desse total, 05 são docentes, 19 são TAEs e houve 01 desistência, sendo que 01 dos participantes não integra mais o corpo de servidores do IFES-ES. Assim, considera-se como universo do estudo 17 TAEs egressos, conforme representado na Figura 3, a seguir, ao qual dispõe a localização em mapa dos servidores egressos do MPED/UFBA. Assim, o universo do estudo é composto por 17 TAEs.

Figura 3: Mapa de localização dos Egressos Turma 04 (MEC, Ifes, 2024)

Mapa 03: Mapa de localização dos Egressos Turma 04 (MEC, Ifes, 2024)



Fonte: elaborado pela autora

Desta forma, esta pesquisa se caracteriza como pesquisa de campo e, em relação a relevância metodológica e prática do estudo de campo, Gil (2008, p. 57) afirma que

os estudos de campo procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de

campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa.

(...)

No estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes.

Portanto, o estudo de campo possibilita maior flexibilidade e atende ao grupo de participantes caracterizados para esta pesquisa. Além disso, uma turma de mestrado já concluída, com seus projetos de intervenção já aplicados, possibilitando uma avaliação do processo e da sua implantação, com vistas a investigar os reais impactos destas para a instituição e na vida do egresso como profissional.

E para o desenvolvimento de uma pesquisa científica faz-se necessário definir os caminhos para se alcançar os objetivos, “nesse aspecto, o campo da metodologia científica busca definir e classificar as pesquisas por sua natureza, abordagem, objetivos e procedimentos (Gil, 2008), como forma de dar maior transparência ao processo de produzir conhecimento” (Pereira, 2019, p. 26)

Assim sendo, esta pesquisa terá como método e fundamento a abordagem qualitativa, ao qual está “centrada no significado dos fenômenos a partir de uma densa descrição para compreendê-los” (Pereira, 2019, p. 26).

A análise dos dados nas pesquisas experimentais e nos levantamentos é essencialmente quantitativa. O mesmo não ocorre, no entanto, com as pesquisas definidas como estudos de campo, estudos de caso, pesquisa-ação ou pesquisa participante. Nestas, os procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa. E, ao contrário do que ocorre nas pesquisas experimentais e levantamentos em que os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador (Gil, 2008, p. 175).

De acordo com Gil (2002, p. 133), “a análise qualitativa é menos formal que a quantitativa”, contudo, deve-se definir bem os procedimentos devido aos vários fatores ao qual essa necessita, pois “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p. 21).

Além do aspecto qualitativo, também se caracteriza como uma pesquisa de natureza aplicada, pois esta se utiliza de um determinado grupo social, segundo destaca PEREIRA (2019) Apud MINAYO (1991),

fundamenta-se nas teorias das ciências sociais, mas têm como principal objetivo esclarecer determinados aspectos da realidade para a ação das políticas públicas. Seus instrumentos são frequentemente interdisciplinares e seus resultados se encaminham para a solução de problemas. (Minayo, 1991; p.30).

Assim, a pesquisa aplicada, conforme Gil (2008, p. 27), “tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos”, ou seja, se encaixa perfeitamente com o mestrado profissional e a perspectiva de implantação dos projetos de intervenção, possibilitando transformações com aplicação prática. Desta forma, este projeto tem como PRODUTO TÉCNICO TECNOLOGIA (PTT) o monitoramento dos egressos de Minter no período de cinco anos para acompanhamento das implicações educacionais e sociais na vida dos servidores do IFES-ES (Apêndice 01).

Esta também tem por objetivo ser descritiva, ou seja, “descrever uma realidade fenomênica da forma que se apresenta ao pesquisador para que ele compreenda a essência do fenômeno”, conforme esclarece Pereira (2019, p. 26).

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (Gil, 2008, p. 28)

Outra especificidade da pesquisa descritiva é estudar as características de um grupo (Gil, 2008, p. 28), o que se assemelha à proposta deste estudo, tendo em vista que foi selecionado um grupo específico para a realização da pesquisa.

Quanto aos procedimentos, apresenta-se como uma pesquisa de intervenção pedagógica, ao qual se entende como

um conjunto de metodologias de investigação que intervêm na educação de modo multirreferencial para produzir conhecimentos científicos com os coletivos sociais sobre suas condições, objetiva e subjetivamente, intencionando a transformação crítica de tais condições, sendo, portanto, um conhecimento advindo de uma práxis investigativa, centrada no diálogo humano com vistas à emancipação social (Pereira, 2019, p. 35).

Outrossim, é uma pesquisa com base em análise documental, buscando informações no que já foi produzido sobre o assunto e trazendo a cronologia do ordenamento jurídico do início da institucionalização das escolas técnicas no Brasil, além de levantar um pouco do referencial histórico que influenciou os períodos e as tomadas de decisão.

Ainda foram relacionadas, em quadro, as pesquisas dos egressos trazendo seus temas, propostas técnicas e aplicações, ou não. Também foi levantado e analisado os documentos legais que norteiam a proposta pedagógica do Mestrado Profissional em Educação do PPGCLIP, são eles: a proposta pedagógica e curricular, o planejamento estratégico, as resoluções e etc.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas (apêndice 05) com os egressos para entendermos e assimilarmos as vivências deles com o mestrado, procurando compreender as implicações do mestrado e da produção da PTT na sua área de atuação e na sua formação.

Para tal, foram feitas entrevistas com os egressos, que se deram da seguinte forma:

1. Entrevistas online, devido à distância geográfica de alguns dos egressos e pela possibilidade de gravação desta.
2. A entrevista foi realizada pela plataforma RNP (Rede Nacional de Ensino e Pesquisa), sistema utilizado tanto pelo IFES-ES quanto pela UFBA, garantindo o acesso e conhecimento da tecnologia pelos participantes desta pesquisa.
3. O questionário foi de perguntas semi-estruturadas, permitindo outras perguntas, ao longo da entrevista, conforme necessidade.
4. O objetivo foi tentar entrevistar todo o universo da amostra com vistas a coletar o máximo de informações possíveis que viessem a contribuir com a análise e proposta desta pesquisa.

A entrevista com os egressos aconteceu de forma online, através da plataforma RNP (Rede Nacional de Ensino e Pesquisa) disponibilizada pelo Instituto. Também vale ressaltar que esta ferramenta foi de grande valia para a gravação das entrevistas, possibilitando a transcrição e fidelidade das informações, além de maior facilidade

de acesso aos participantes desta pesquisa que moram distantes da localização do pesquisador.

Também foi realizada uma entrevista semiestruturada (apêndice 6) com o Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG) do IFES-ES, para compreender a visão da gestão quanto a capacitação dos servidores públicos.

Após coleta dos dados, foi desenvolvida a interpretação destes e, para tanto, nos utilizamos da análise de conteúdo que nos faz assimilar os diferentes discursos dos participantes da pesquisa com vistas a apreender os dados, pois a análise de conteúdo “enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta” (Bardin, 2009, p.30). Desta forma, a análise de conteúdo consiste em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 42).

Na perspectiva de Bardin, foi utilizada a análise temática, pois esta busca

agrupar os relatos em tema (s) seguindo à teoria que sustenta o fenômeno estudado. O tema é identificado por palavras, frases, orações; são as “unidades de significado”. Ao ler uma frase, o “assunto”, o “tema” é aquilo que qualifica a fala do informante. É “daquilo” que ele diz que “marca” o significado da fala e, portanto, é o que nos interessa como resposta. (Maia, 2020, p. 37).

Concluída as entrevistas, o próximo passo foi a transcrição, e esta fase se tornou muito importante, pois, de acordo com Maia (2020, p. 36), “é ela que se torna ‘o documento’ que iremos analisar”. Ainda consoante Maia, a autora faz um resumo da técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin que se aplica perfeitamente à proposta desta pesquisa (Quadro 3).

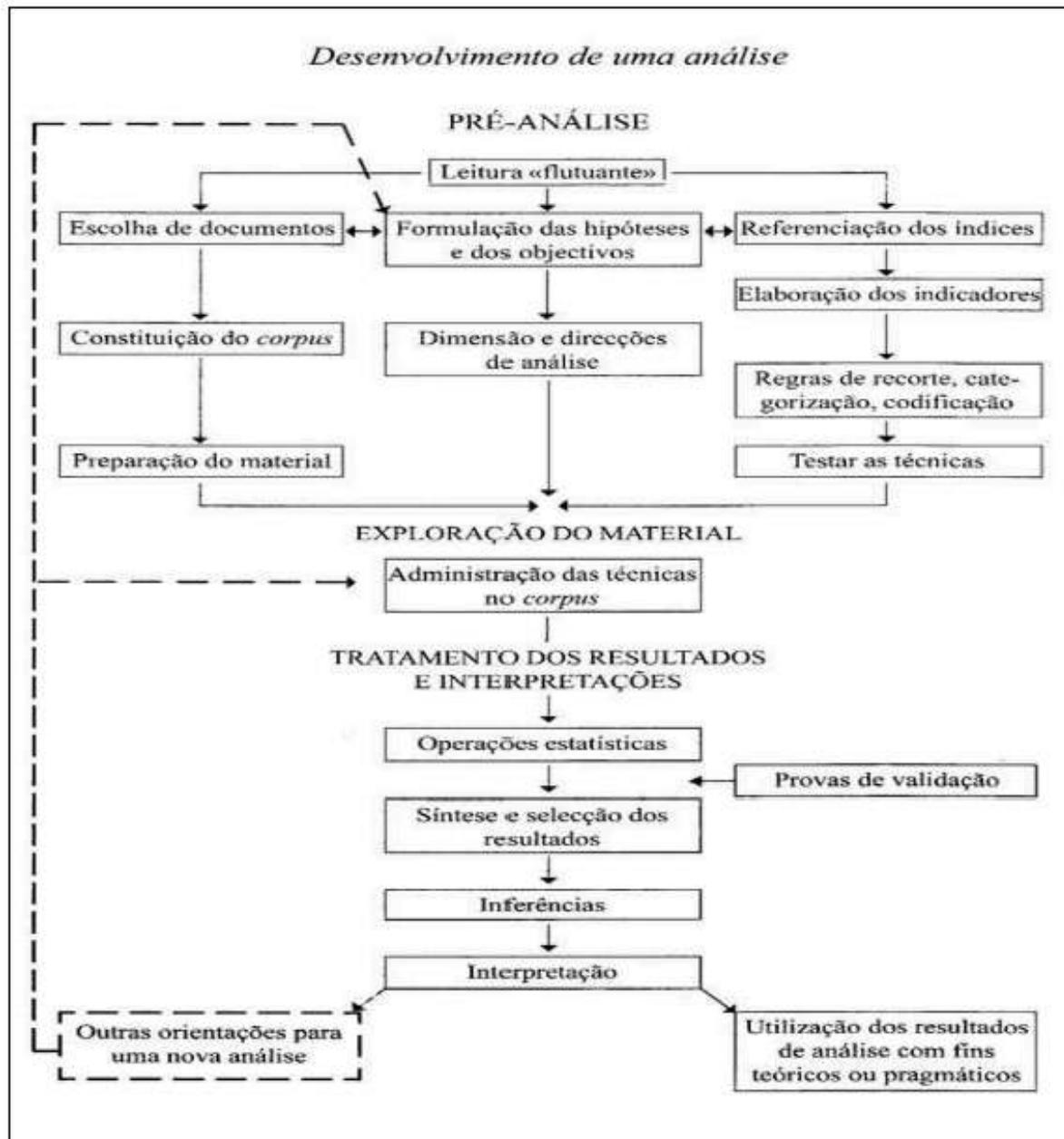
Quadro 3: Passos Para Análise de Conteúdo

PASSOS PARA FAZER ANÁLISE DE CONTEUDO	
TRANSCRIÇÃO LITERAL DO RELATO	Só assim os relatos se tornam um documento a ser analisado. Mais importante que as “perguntas”, são AS RESPOSTAS, OS RELATOS.
LEITURA FLUTUANTE	Ler todo o relato várias vezes para ter noção do todo
CATEGORIZAÇÃO: agrupamentos temáticos	Ler o material e ir apontando ao lado quais os temas emergentes (que aparecem). Depois ir sinalizando o que aparece em comum até chegar no que considera que pode ser uma categoria.
A ANÁLISE DEVE SER EXAUSTIVA	Todo o material deve ser considerado. O “tema” pode aparecer independentemente da questão ou ordem em que ela foi feita. O importante é a resposta. Entretanto, não precisa todo o relato ser analisado, se existirem partes que não tenham a ver com os objetivos da pesquisa. Por exemplo, um participante ficou falando sobre outro assunto (isso não precisa ser analisado, nem categorizado).
MUTUAMENTE EXCLUSIVA	O mesmo trecho de relato não pode estar em duas categorias, pois são mutuamente exclusivas. Se está em uma categoria, não pode estar em outra e vice-versa. Se couber em duas, é melhor criar uma terceira categoria para esse relato.
CONCRETAS	As categorias devem partir de uma descrição, de relatos que existiram e não de uma abstração, algo que o pesquisador pense que “ele quis dizer”, “ele deve ter pensado isso”. Só considere o que de fato foi dito.
ADEQUADAS	As categorias devem ser adequadas no sentido de serem coerentes com o conteúdo do agrupamento. Quando se cria uma categoria, é importante que o pesquisador a descreva, pois fica mais fácil para ele e para o leitor entender o que justifica que aquele trecho do relato ou documento está naquela categoria e não em outra, isto é, se é adequada ou não.

Fonte: Resumo da técnica de análise de conteúdo de L. Bardin (Maia, 2020, p. 39).

Conforme Bardin (2009, p.127), após ter os resultados brutos da pesquisa, estes foram tratados para se tornarem “significativos e válidos” e assim o pesquisador pode “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos”. Abaixo destacamos o quadro de “desenvolvimento de uma análise” de Bardin (Quadro 4), ao qual esta pesquisa se inspirou.

Quadro 4: Desenvolvimento de uma análise



Fonte: Bardin, 2009, p. 128.

Após passar pela pré-análise, exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, e de posse dos resultados, tivemos base para desenvolver a proposta do Produto Técnico Tecnológico desta pesquisa.

Assim sendo, o Produto Técnico Tecnológico (PTT) desta pesquisa, teve por objetivo criar um monitoramento das pesquisas interventivas, possibilitando o levantamento de dados e informações que possibilitasse o entendimento dos resultados, suas

implicações e impactos no IFES-ES a partir da conclusão dos mestrados e da aplicabilidade das PTT's dos egressos num prazo de 5 anos (Apêndice 01).

Para esse monitoramento, sugere-se o acompanhamento pela Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG) do IFES-ES, tendo em vista o trabalho de incentivo à qualificação dos servidores, fomento de parcerias entre institutos e acompanhamento destes.

Para esse fim, propomos, na PTT desta pesquisa (Apêndice 01), a criação de um site destinado à coleta anual de dados por meio de formulário eletrônico, que estará disponível na própria plataforma. Esse site também contará com a divulgação das PTTs elaboradas pelos egressos. Ademais, propõe-se a criação de uma Comissão Permanente de Monitoramento dos Egressos dos Minter/Dinter, com o objetivo de analisar as informações coletadas, elaborar relatórios e propor ações que contribuam para a efetiva implementação das PTTs.

5.2 ÉTICA E O RESPEITO AO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Os fatores éticos sempre devem ser levados em total consideração quando se fala em pesquisa com seres humanos. A preservação da individualidade do ser, a guarda e o sigilo das informações fornecidas são vitais para uma pesquisa que se baseia nos princípios éticos.

Segundo Costa et al (2023, p. 55) apud Amorim (2019, p. 1035) “a ética deve ser incorporada como parte indissociável do saber científico”. E, mais ainda, deve “ser a pedra angular de todo o processo para a tomada de decisões, escolhas e ações, daqueles envolvidos nas atividades científicas”.

Com o entendimento da importância ética na aplicação de uma pesquisa, sendo esta pesquisa do campo das ciências humanas, da educação e do social. Tendo a resolução do Ministério da Saúde 510/2016, que dispõe normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvem a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes, de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, traz em seus considerando que

a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes;

(...) que as Ciências Humanas e Sociais têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa, na medida em que nelas prevalece uma acepção pluralista de ciência da qual decorre a adoção de múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, bem como lidam com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específico;

Vale destacar ainda sobre a Resolução 510/2016, consoantes Costa et al (2023, p. 55), que “em seu preâmbulo, ratifica o compromisso com a ética em pesquisas científicas envolvendo seres humanos, que implica a proteção devida aos participantes, bem como o agir ético do pesquisador que, por sua vez, demanda ação consciente e livre dos sujeitos pesquisados”.

Buscando cumprir a resolução 510/2016 e as premissas éticas da pesquisa em ciências humanas e sociais, esta pesquisa solicitou o consentimento individual para participação das entrevistas semiestruturadas, também foi solicitado o consentindo durante a realização das mesmas. Neste termo foi mencionado o objetivo da pesquisa, a preservação do anonimato e dos dados informados conforme apêndice 05, no qual consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As informações coletadas seguirão a Lei Geral de Proteção aos Dados (LGPD), nº 13.709/2018, ao qual dispõe, em seu primeiro artigo,

sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural.

Seguindo os fundamentos principais no que diz respeito à privacidade; autonomia informativa; liberdade de expressão, informação, comunicação e opinião; inviolabilidade da intimidade, honra e imagem; etc destacados na LGPD. E, conforme o artigo 7º inciso IV, garantimos a anonimização dos dados pessoais. Vale destacar que foi “dispensada a exigência do consentimento previsto no caput deste artigo para os dados tornados manifestamente públicos pelo titular, resguardados os direitos do titular e os princípios previstos nesta Lei” (2018, art 7º, § 4º).

Sobre o consentimento, a LGPD em seu artigo 8º, discorre como se dará o fornecimento do consentimento e dispõe de outras orientações, assim como disposto na resolução 510/2016, no capítulo 3, que trata do processo de consentimento e do

assentimento livre e esclarecido. Em ambos tem instruções para o pesquisador se resguardar e salvaguardar o participante.

Ainda buscando resguardar o participante da pesquisa e o pesquisador, esta pesquisa de intervenção passou pela avaliação ética de dois comitês, tendo sua aprovação por meio dos pareceres número: 7.476.577 (CEP/IFES-ES) e 7.367.888 (CEP/FACED/UFBA).

Em concordância com Costa et al (2023, p. 56), “em se tratando de pesquisa com coleta de dados em seres humanos, portanto, a observância aos imperativos éticos aponta a necessidade de esclarecer ao participante da pesquisa todas as suas particularidades, aí incluídos os objetivos, finalidades, riscos e benefícios”, finalizando com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa, assinados conforme o ordenamento jurídico, seguindo a LGPD e a Res. 510/20216.

Vale sublinhar a importância da guarda e arquivamento das informações obtidas por meio da pesquisa, sejam elas em meio físico ou em meio eletrônico. A Resolução 510/2016 destaca o prazo de guarda e as responsabilidades do pesquisador no seu capítulo VI.

Art. 28. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:
 (...)

IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;

A LGPD também traz sobre a eliminação das informações em seu artigo 16,

Art. 16. Os dados pessoais serão eliminados após o término de seu tratamento, no âmbito e nos limites técnicos das atividades, autorizada a conservação para as seguintes finalidades:

- I - cumprimento de obrigação legal ou regulatória pelo controlador;
- II - estudo por órgão de pesquisa, garantida, sempre que possível, a anonimização dos dados pessoais;
- III - transferência a terceiro, desde que respeitados os requisitos de tratamento de dados dispostos nesta Lei; ou
- IV - uso exclusivo do controlador, vedado seu acesso por terceiro, e desde que anonimizados os dados.

Cabe ao pesquisador se resguardar seguindo as temporalidades da gestão documental acima expressas para evitar possíveis sanções conforme letra da lei.

Entende-se que, por se tratar de uma pesquisa com humanos, alguns riscos estão envolvidos na participação desta pesquisa, ao qual podemos destacar alguns: desconforto ou constrangimento durante a entrevista; ansiedade; estresse; timidez; invasão de privacidade; comprometimento do tempo do participante da pesquisa; possíveis limitações em relação a confidencialidade e violação de dados, uma vez que os ambientes virtuais são sujeitos a invasões maliciosas em função das limitações tecnológicas, o que se caracteriza como uma limitação da pesquisadora em assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. Desta forma, o participante poderá, a qualquer momento, solicitar a sua retirada da pesquisa, sem quaisquer formas de prejuízo ou dano que possa vir a sofrer.

Diante dos riscos existentes e para minimizar estes, algumas medidas, providências e cautelas da pesquisadora foram tomadas, a saber: os dados, após a coleta, serão apagados da plataforma e arquivados em um dispositivo eletrônico local de armazenamento; o participante poderá deixar a pesquisa quando desejar, não havendo prejuízo algum diante do desligamento; observando também o direito de não responder às perguntas; bem como será garantido o acesso aos resultados da pesquisa quando for concluída e divulgada academicamente.

Destaca-se ainda que as informações dadas pelos participantes da pesquisa foram utilizadas para o alcance do objetivo da pesquisa e podem ser divulgadas em congressos, eventos científicos, artigos e na escrita do projeto de intervenção do mestrado, o que pode gerar constrangimentos dada a identificação da instituição e da universidade bem como do ano específico do ingresso dos egressos a serem feitos nas produções ligadas a esta pesquisa.

Informamos que após concluir a coleta de dados, a pesquisadora se responsabilizará em fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de plataformas virtuais e ambientes compartilhados ou “nuvem”. Os dados, só serão acessados pela pesquisadora, podendo ser solicitada uma cópia pelo participante. Reforçamos que os dados ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de 5 (cinco) anos após a conclusão da pesquisa, com posterior destruição.

Mesmo não havendo benefícios diretos para o participante da pesquisa, indiretamente este contribuirá para a compreensão do fenômeno em estudo e para a

produção de conhecimento científico, proporcionando o fomento à pesquisa e o incentivo a capacitação dos servidores técnicos administrativos educacionais (TAEs), além de poderem expressar seus pensamentos e opiniões sobre o tema em questão a partir das suas experiências, possibilitando melhorias para a capacitação dos demais servidores públicos do IFES-ES; desenvolvimento de metodologias, e melhorias na aplicação dos produtos técnicos tecnológicos das pesquisas.

Vale ressaltar que o participante será resarcido de qualquer prejuízo e será indenizado caso sofra algum dano (moral, físico, material e emocional) que seja comprovado em decorrência da sua participação na pesquisa, conforme resolução nº 510/2016, art. 19, parágrafo 2. Caso surja alguma questão ao longo da pesquisa que não tenha sido contemplada no TCLE, esta será discutida com os participantes, podendo eles decidirem se continuarão ou não, sem prejuízos. Informo, ainda, que o participante não teve nenhuma despesa com esta pesquisa e poderá deixar de participar ou se retirar da pesquisa em qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá qualquer prejuízo.

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU COMO INSTRUMENTO PARA FORMAÇÃO DOS TAES DO IFES-ES

6 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO CONTINUADA DOS TAES

“Quem educará os educadores? É necessário que eles se auto-eduquem, e se eduquem prestando atenção às gritantes necessidades do século (...).”
 (Edgar Morin, 2003, p. 27)

De acordo com Diniz-Pereira (2019, p. 66), a ideia de formação no Brasil tinha a concepção de ser “restrita ao atendimento a cursos de preparação de professores nas universidades, nas instituições de ensino superior ou de ensino médio (curso Normal)”. Contudo, só depois da primeira metade dos anos 90 é que esta noção mudou e “passou a ser comumente dividida em duas etapas: a formação ‘inicial’ ou ‘pré-serviço’, de um lado, e a ‘continuada’ ou ‘em serviço’”, de outro”.

A denominação “formação inicial ou pré-serviço” recebeu muitas críticas por desconsiderar a pré-formação dos profissionais, tanto os que já tinham contato com a pedagogia, como a passagem pela educação enquanto discentes no seu processo de escolarização.

Assim, conforme Diniz-Pereira traz, formação inicial

[...] carrega consigo a ideia de uma preparação que se inicia a partir da entrada do futuro professor em um programa de formação docente, desconhecendo, dessa maneira, momentos e experiências anteriores importantíssimos nesse processo de formação. (Diniz-Pereira, 2008, p. 265, apud Mello; Freitas, 2019, p. 320)

Enquanto que, sobre formação continuada (ou contínua, ou em serviço), Fiorentini (2010) apud Ibernon (2020, p. 170), traz que

os estudos sobre a formação de professores e, em específico, sobre a formação continuada de professores, evidenciam que a complexidade da prática docente num mundo em constantes mudanças requer que o aprendizado seja contínuo.

Desta forma, a partir dos trechos de Diniz-Pereira (2019) e Ibernon (2020), entende-se que o processo de formação docente já vem com uma carga de conhecimentos advindos das experiências enquanto aprendizes em suas vivências escolares, com os contatos que se tem com as aulas, escolas, professores, em suas

diversas fases da vida e com uma diversidade de culturas, momentos, relacionamentos, etc. Além do mais, a formação continuada tem a ideia de ser contínua, pois os problemas de vivências da docência apresentam uma complexidade ao qual não se resolve em uma única formação, vivemos num mundo de mudanças constantes, com culturas diversas, situações diversas que levam à necessidade de buscar conhecimento e outros exemplos de práticas, discussões com outros pares, com vistas a estar sempre atentos e atuais às questões da sala, da escola e sim, do mundo, ao qual envolve alunos, famílias, contextos políticos, econômicos, etc.

Paulo Freire é muito preciso ao afirmar, em toda sua proposta pedagógica, que somos seres em processo, em estar sendo; em contínua construção, em inacabamentos e que jamais nos concluímos: estamos em contínuo processo de retificações e reconfigurações de nosso olhar sobre o mundo. Nossa educação começa antes da escola e cria diálogos com a educação escolar e pós escolar. As influências que recebemos são múltiplas e nos colocam em perpétuo aprender. Assim não é possível imaginar a formação continuada como uma fase, ou um momento ou uma etapa da formação. (Franco, 2019 p. 98)

Conforme Diniz-Pereira (2019, p. 67), deve-se superar a concepção de formação de professores como momentos e ações isoladas, e assim passar a entender “a formação docente como um processo que acontece em um continuum entre a formação ‘inicial’ e a ‘continuada’” (NÓVOA, 1991; 1992).

Todavia, o Brasil apresenta uma particularidade, a formação continuada tem um caráter muito mais descontinuado, por ser realizado de forma espaçada, como um curso pontual e não como uma troca de vivências, experiências, que poderiam levantar questões práticas para as problemáticas existentes. Utiliza-se dessa formação para adquirir certificados que podem vir a dar algum efeito na sua remuneração futuramente e, desta forma, o objetivo se esvazia e as discussões não avançam para soluções no que diz respeito à rotina docente e, desta forma, os cursos ficam distantes da realidade vivida.

De acordo com Franco (2019, p. 98)

(...) formação contínua não deve ser encarada como um adendo à formação que faltou. Formação contínua não é suprir deficiência de formação anterior, formação contínua é a necessidade de integrar vida e formação; articular a pessoa do professor às circunstâncias de seu trabalho e profissão, de forma crítica e integrada; criando condições de vivências formativas que permitem o autoconhecimento; a auto formação; os processos de identidade e profissionalização docente.

O autor Diniz-Pereira (2019, p. 71) defende a utilização da nomenclatura “desenvolvimento Profissional” e não a nomenclatura “formação continuada”, tendo em vista a concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente.

Sendo assim, ao discutir a formação continuada de professores, não poderíamos nos esquecer do princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos). (Diniz-Pereira, 2019, p. 71)

A precariedade do ensino não se resolve apenas com mini-cursos, seminários, congressos, especializações, mas sim com um arsenal de atitudes e decisões que facilitariam a vivência do docente e da escola em prol das melhorias da atuação prática em sala de aula, com ensino de qualidade e professores com tempo para se dedicar às questões particulares das turmas, da sua disciplina, da escola e do seu desenvolvimento profissional e acadêmico.

De acordo com a Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao qual estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil, incluindo aspectos relacionados à formação docente, em seu artigo 62, ordena que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

A LDB prevê, ainda, a necessidade de formação continuada para os professores destacando a importância da atualização e do aperfeiçoamento profissional ao longo da carreira. Isso inclui a participação em programas de pós-graduação, cursos de extensão e outras atividades de formação. Ela também incentiva a criação de políticas públicas que promovam a formação e a valorização dos professores.

Conforme Sá e Carvalho (2022, p. 04),

Essa medida afetou em cheio as políticas de formação e as propostas curriculares dos cursos de licenciatura e de magistério (hoje de novo escolas normais); embaralhou a distinção nítida que havia entre formação

inicial - denominação de cursos que conferem um grau de certificação - e formação continuada - destinada a profissionais em exercício - já que um grande contingente de professores dos anos iniciais de escolarização egressos dos cursos de magistério de 2º grau como era denominado então, o hoje Ensino Médio, passou a buscar, em massa, os cursos de licenciatura - formação inicial - mesmo já exercendo a docência.

Ademais, nesse contexto político tivemos ainda a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, ao qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, com vistas a garantia de uma base comum nacional para os cursos de licenciatura e programas de formação continuada.

Há de se ressaltar que nessa discussão de formação docente, não podemos esquecer do papel do currículo, que caminha junto com as políticas educacionais, os interesses e os objetivos das instituições de ensino pactuados em seus planejamentos e projetos pedagógicos.

Na dinâmica curricular, portanto, os saberes se constroem pela articulação de referências teóricas disponibilizadas pelo currículo com referências outras construídas nos diversos espaços de aprendizagem vividos pelos sujeitos do currículo (estudantes, professores, família, espaços de atuação). Os saberes curriculares são (re) construídos não só por meio dos conteúdos acessados em sala de aula, mas a partir do desenvolvimento de métodos próprios de articulação das referências às quais cada sujeito da educação tem acesso ao longo de seu percurso de escolarização, em espaços diversos de aprendizagem. (Sá, 2008, p. 22)

Retorno aqui aos autores Franco (2019) e Diniz-Pereira (2019) que defendem a formação continuada como um continuum entre a inicial e a em serviço, integrar a escola com a comunidade, para além dos cursos isolados, trazer a prática e discussão dos problemas na sua rotina e, como já citado acima, buscando "articular a pessoa do professor às circunstâncias de seu trabalho e profissão, de forma crítica e integrada" (Franco, 2019, p. 98). E assim consoante Sá (2015, p. 06),

poderia dizer então que a escola e o currículo passam a ser espaços à medida em que aí interagem pessoas, saberes, pensares, sentires diversos que se constituem experiências significativas para a formação dos sujeitos que configuram esses espaços.

Esses sujeitos trazidos pela autora Sá (2015), ao qual podemos incluir os Técnicos Administrativos Educacionais (TAEs), constituem o espaço escolar com as atividades que garantem a manutenção da escola, fazem parte dessa engrenagem, participam de planejamentos e discutem as missões, visões e objetivos futuros da escola, lidam com os discentes, interagem e articulam nas discussões entre escola e

docente, entre discente e escola, e discente e docente. Esses TAEs, que muitas vezes estão à margem das discussões pedagógicas, invisibilizados no contexto da gestão educacional, deveriam estar contemplados na formação continuada, inseridos no contexto de formação, buscando valorizar seu pensar e sua contribuição para o desenvolvimento pedagógico.

Além do mais, faz parte do currículo o envolvimento da comunidade, da escola e da sua interação com as diversas experiências, com o propósito de contribuir para a formação dos indivíduos que compõem o ambiente educacional (Sá, 2015, p. 06). Franco e Diniz-Pereira também destacam a importância de se integrar a escola e a comunidade, trazer a reflexão dos problemas da instituição de forma crítica. E aqui destaco a fundamental participação dos TAEs, com suas percepções e práticas próprias de atuação, no seu contato com a comunidade interna e externa, com as políticas, resoluções e determinações governamentais aos quais os docentes nem sempre estão cientes, pois não fazem parte da sua atuação profissional.

Não obstante, a busca pela qualificação do serviço público e os incentivos à capacitação dos servidores públicos, cria-se um cenário propício à capacitação em busca da titulação, seja esta por progressão, seja por qualificação individual. De acordo com Teixeira et al (2017, p. 111),

Os mestrados profissionais emergem, nesse cenário, como uma forma de as IFES oferecerem aos TAE a qualificação que se faz mister para o aperfeiçoamento da gestão e dos serviços oferecidos pela Instituição, oferecendo um conjunto de possibilidades que permitem aos servidores pleitear um curso de pós-graduação.

Desta forma, o mestrado profissional vira uma opção de capacitação em pós-graduação stricto sensu com aplicação prática, proporcionando aos TAEs uma qualificação que, sem perder de vista a formação acadêmica, ainda lhe traz a possibilidade de construir conhecimento e propor solução de problemas existentes na prática profissional (área de atuação), visando uma gestão mais eficiente da educação (institucional).

Vale ressaltar que, após a conclusão do curso de pós-graduação stricto sensu, é necessário fazer o monitoramento desses egressos, objetivando o acompanhamento para proporcionar a continuidade da sua formação, valorização do aprendizado e percepção das implicações desta qualificação para a instituição.

E assim, tanto quanto a importância da formação continuada dos docentes, o mesmo olhar deve ser conferido à formação continuada dos TAEs, não permitindo que sejam qualificações pontuais e “perdidas” com o tempo. Deve-se buscar a continuidade e compreender esse processo que se dá a partir do acompanhamento dos egressos, das suas intenções, das mudanças ocorridas na sua vida profissional e do seu olhar diante da sua qualificação.

Ademais, a gestão deve se atentar que a formação dos TAEs difere daquela dos docentes, bem como as suas percepções acerca dos desafios educacionais. No entanto, ambas as perspectivas são fundamentais para promover melhorias no âmbito educacional, especialmente em áreas nas quais os docentes não possuem atuação direta.

Todavia, este estudo não se aprofundou nesta temática, mas é relevante destacar o impacto que a formação inicial, e de toda nossa vida, provoca em nosso desenvolvimento profissional. O participante da pesquisa são os TAEs e, assim como os docentes, a formação continuada é necessária para o bom desenvolvimento da instituição, sendo que este desenvolvimento não pode e nem deve ser restrito aos docentes, pois todos somos profissionais da educação somos pertencentes ao quadro de servidores que estão construindo o futuro, buscando atender os objetivos estabelecidos pelos órgãos educacionais.

7 MESTRADO PROFISSIONAL NO BRASIL COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Conforme o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2024-2028 (Brasil, 2023, p. 09), as pós-graduações no Brasil surgiram por volta das décadas de 1950 e 1960 e “em 1951 é instituída a CAPES, por meio do Decreto n. 29.741, consolidando o investimento brasileiro em educação especializada”. A partir do Parecer nº 977 de 1965, conhecido como Parecer Sucupira, foi regulamentado esse novo nível de ensino, estabelecendo a subdivisão nos níveis de mestrado e doutorado e também separou, formalmente, os cursos Stricto e Lato Sensu. “Além disso, determinou a ampliação da pesquisa científica como meta a ser perseguida e fixou a necessidade de credenciamento dos programas pelo então Conselho Federal de Educação, cujos critérios foram estabelecidos pelo parecer 77/69”.

Vale ressaltar que, mesmo sendo recente a pós-graduação stricto sensu no Brasil, ainda assim o país conseguiu estruturar um Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) ao qual promove um acompanhamento sistemático e uma avaliação periódica de qualidade, favorecendo assim, a formação de mestres e doutores (Brasil, 2024, p. 21). Os programas estão dispostos da seguinte forma:

- Programas de mestrado acadêmico;
- Programas de mestrado profissional;
- Programas de doutorado acadêmico;
- Programas de doutorado profissional;
- Programas de mestrado e doutorado acadêmico (ME/DO);
- Programas de mestrado e doutorado profissional (MEP/DOP).

Abaixo podemos observar a evolução da oferta de programas de pós-graduação Stricto Sensu (Tabela 3) e da oferta de cursos por modalidade (Tabela 4).

Tabela 3: Evolução da Oferta de Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu

Programa de pós-graduação	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Tx. Crescimento 2013-2022
Mestrado acadêmico	976	1.091	1.178	1.298	1.367	1.320	1.333	1.282	1.391	1.226	26%
Doutorado acadêmico	55	58	64	76	82	83	80	78	88	86	56%
ME/DO acadêmico	2.050	2.062	2.088	2.107	2.144	2.195	2.330	2.356	2.417	2.566	25%
Mestrado profissional	487	554	616	705	753	763	802	800	850	807	66%
Doutorado profissional						1	1	2	4	4	300%
ME/DO profissional						1	1	24	41	55	88
Total	3.568	3.765	3.946	4.186	4.347	4.363	4.570	4.559	4.805	4.777	34%

Nota: O quantitativo de programas inclui aqueles que estavam em funcionamento no ano correspondente, incluindo os que eventualmente foram desativados no mesmo ano ou que entraram em desativação. Fonte: Plataforma Sucupira (CAPES).

Fonte: Brasil PNPG (2023, p. 24).

Tabela 4: Evolução da Oferta de Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu

Nível/Modalidade	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Tx. Crescimento 2013 - 2022
Mestrado acadêmico	3.026	3.153	3.266	3.405	3.511	3.515	3.663	3.638	3.806	3.789	25%
Mestrado profissional	487	554	616	705	754	764	826	841	905	895	84%
Doutorado acadêmico	2.105	2.120	2.151	2.182	2.226	2.278	2.410	2.434	2.504	2.503	19%
Doutorado profissional						1	2	25	43	56	59
Total	5.618	5.827	6.033	6.292	6.492	6.559	6.924	6.956	7.271	7.246	29%

Nota: O quantitativo de cursos inclui aqueles que estavam em funcionamento no ano correspondente, incluindo os que eventualmente foram desativados ou que entraram em desativação no mesmo ano. Considerando os 7.246 cursos ofertados em 2022, 6.916 estavam em funcionamento, 285 cursos estavam em desativação e 45 foram desativados naquele ano. Fonte: Plataforma Sucupira (CAPES).

Fonte: Brasil PNPG (2023, p. 25).

Observa-se nas tabelas acima o expressivo crescimento das ofertas dos programas de pós-graduação na modalidade profissional em relação ao acadêmico. Da mesma forma tivemos o avanço dos cursos na modalidade profissional em detrimento ao acadêmico. Um primeiro ponto a se evidenciar é a questão do surgimento relativamente recente dos cursos de modalidade profissional, visto que a modalidade acadêmica data de 1960, pegando o início da criação dos cursos de pós-graduação. Contudo, é visível a proporção de crescimento percentual ao qual a modalidade profissional tem alcançado, demonstrando que este está conquistando seu espaço e se firmando entre as modalidades.

Todavia, ainda há muitos desafios a serem enfrentados e, de acordo com o PNPG (Brasil, 2023, p. 49), “impõem ao SNPQ a busca por soluções criativas e tempestivas”. São eles:

- Desafio 1: Elevar o percentual de mestres e doutores na população;
- Desafio 2: Garantir condições adequadas no acesso, permanência e conclusão na pós-graduação;
- Desafio 3: Ampliar a diversidade e a inclusividade na pós-graduação;
- Desafio 4: Reduzir as assimetrias de oferta da pós-graduação;
- Desafio 5: Ampliar as interações com o mundo do trabalho;
- Desafio 6: Expandir o sistema de pós-graduação com qualidade.

Para cumprir com suas metas e enfrentar seus desafios, a Capes passa por um processo de avaliação quadrienal de permanência da pós-graduação stricto sensu no Brasil, e foi por meio da Portaria nº 122, de 05 de agosto de 2021 (alterações com a portaria 69, de 29 de março de 2022) que ela consolidou os parâmetros e os procedimentos gerais desta avaliação. Conforme artigo 7º da mesma portaria, os objetivos desta Avaliação Quadrienal de Permanência, são:

- I - retratar a situação da pós-graduação brasileira no quadriênio;
- II - aferir o desempenho dos programas de pós-graduação stricto sensu;
- III - zelar pela qualidade dos programas de pós-graduação stricto sensu;
- IV - avaliar a formação de mestres e doutores realizada pelos programas de pós-graduação stricto sensu no país;
- V - analisar a classificação da produção intelectual dos programas e o seu impacto social, econômico e cultural; e
- VI - contribuir para a evolução e melhoria da pós-graduação brasileira reconhecendo os diferentes estágios de desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento e as assimetrias regionais dos programas.

De acordo com a portaria 122/2021, tanto os PPGs (Programa de Pós-graduação) acadêmicos quanto os profissionais se sujeitarão à avaliação da Capes e para estes serão disponibilizados os instrumentos que lhes sejam necessários para a realização da avaliação. Poderão participar das Comissões de Avaliação profissionais não-acadêmicos e colaboradores, desde que seja justificada a sua necessidade. Ademais, no corpo da portaria se discorre todos os parâmetros, indicadores e

quesitos de avaliação que a Capes seguirá. Segue abaixo (Figura 4) Fluxograma das Ações da Avaliação Quadrienal da Capes.

Figura 4: Fluxograma das ações da Avaliação Quadrienal da Capes



Fonte: Fluxo de ações para a Avaliação Quadrienal 2021 - 2024 (Brasil, s.d.).

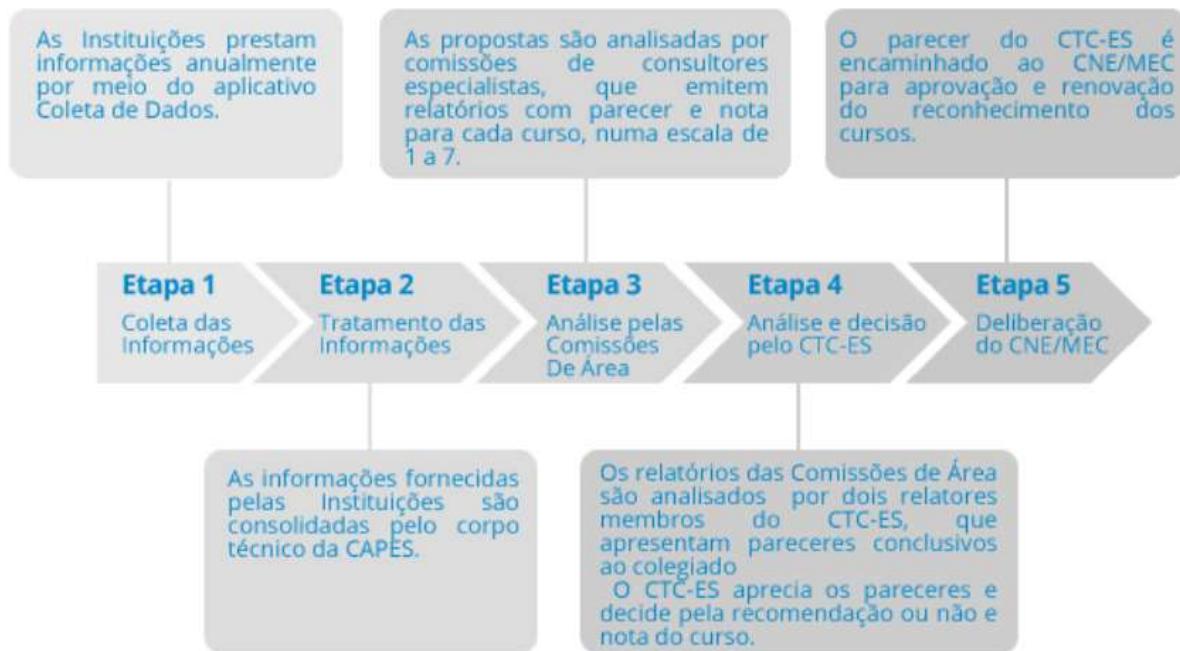
A quadrienal passa por 4 etapas de avaliação, iniciando na preparação das informações, aqui tem a coleta e os destaques, depois faz-se a preparação da análise subdividindo-se em categorias e grupos. Após a preparação e análise das informações, aí sim passa para a avaliação até chegar no resultado. Com o resultado publicado, abre-se o processo de reconsideração para reavaliar os pedidos e assim dar o resultado final.

Segundo o site da Capes,

O Sistema de Avaliação desenvolvido pela CAPES pode ser dividido em dois processos distintos que se referem à entrada e permanência dos cursos de mestrado profissional (MP), doutorado profissional (DP), mestrado acadêmico (ME) e doutorado acadêmico (DO) no SNPQ.

Destaca-se que este processo de permanência é realizado em 50 áreas de avaliação ao qual seguem o fluxo disposto a seguir (Figura 5).

Figura 5: Fluxo da Quadrienal



Fonte: Sobre a Quadrienal (Brasil, Capes, 2025).

A atribuição da nota (variando de 1 a 7) resulta de um processo abrangente de avaliação e análise dos indicadores que envolvem os programas, a comunidade acadêmica e a CAPES. Esse procedimento é fundamental para a renovação do reconhecimento dos cursos, permitindo a continuidade de seu funcionamento no período subsequente. (Brasil, 2020)

Contudo, qual seria a diferença entre os mestrados acadêmico e profissional? Tendo em vista o avanço de tantos programas de mestrados profissionais, fica a dúvida no que os difere dos acadêmicos. Segundo Ribeiro (2006, p. 314), é necessário que se enfatize que

todos os mestrados avaliados pela Capes, sejam eles acadêmicos ou profissionais, compartilham duas características principais pelo menos: primeira, eles passam por um crivo de rigor que atesta sua qualidade; segunda (e de alguma forma ligada à primeira), eles promovem uma mudança no perfil do aluno, um salto qualitativo em sua formação.

Mas a diferença que o Mestrado Acadêmico (MA) e o Mestrado Profissional (MP) apresentam, ainda de acordo com Ribeiro (2005, p. 15), está contida no produto. Ademais,

No MA, pretende-se pela imersão na pesquisa formar, a longo prazo, um pesquisador. No MP, também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o

objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social. Com tais características, o MP aponta para uma clara diferença no perfil do candidato a esse mestrado e do candidato ao mestrado acadêmico.

O perfil desse candidato ao mestrado profissional não é específico de docentes, e mesmo sendo docentes, nem sempre estão atuando na área como educadores, são profissionais que atuam na educação básica, na gestão e em empresas privadas, de outras formações que almejam uma formação que alinhe a pesquisa e o campo profissional. Desta forma, conforme Ribeiro (2005, p. 10) traz,

a sociedade atual requer formação cada vez mais qualificada mesmo para setores que não lidam com a docência nem com a pesquisa de ponta – de modo que temos, e teremos mais e mais, uma demanda de mestres e doutores “fora e além da academia”. (...) Mas, numa sociedade em que o conhecimento é cada vez mais importante, é imperioso a pós-graduação assumir a formação dos profissionais que atendam essa demanda.

De acordo com as autoras Barros, Valentim e Melo (2005), ao elaborarem uma síntese das principais discussões ocorridas durante o Seminário “Para Além da Academia – a pós-graduação contribuindo para a sociedade”, ocorrido em abril de 2005, na cidade de São Paulo, ao qual o foco era discutir o Mestrado Profissional, trouxeram a descrição do perfil desta “clientela” àquele ano:

- profissionais médicos, empresários, gerentes operacionais e gerentes oriundos de indústrias farmacêuticas, do setor privado e em menor grau do setor público, empresários da área cultural, executivos de empresas particulares e de órgãos públicos, docentes de ensino superior;
- profissionais que já possuem certa experiência, com mais de cinco anos de formados;
- profissionais em serviço que, após o término do curso de pós- graduação, voltam a atuar em sua área profissional;
- pessoas que querem cursar a pós-graduação, mas não se identificam com o MBA, a especialização e o academicismo dos mestrados acadêmicos; e
- alunos que moram e atuam em projetos sociais, como em favelas. (2005, p. 134)

As autoras trouxeram também a conceituação de Mestrado Profissional, que, dada a importância da data e do evento, transcrevo:

O mestrado profissional pode ser pensado como um tipo de formação pós-graduada que envolve uma grande diversidade de formatos específicos para o seu funcionamento. É a capacitação para a prática profissional transformadora por meio da incorporação do método científico. Volta-se para um público preferencialmente oriundo de fora da academia e destina-se à gestão, produção e aplicação do conhecimento orientado para a pesquisa aplicada, a solução de problemas, a proposição de novas

tecnologias e aperfeiçoamentos tecnológicos. (Barros, Valentim, Melo; 2005, p. 131)

Quanto a instituição do Mestrado e Doutorado Profissional, este foi regulamentado pela Portaria MEC Nº 389, de 23 de março de 2017, pela Portaria CAPES Nº 131, de 28 de junho de 2017 e pela Portaria CAPES nº 60, de 20 de março de 2019.

O Mestrado Profissional tem por objetivo “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, s.d.) e um dos requisitos para este é que seu trabalho final esteja vinculado a um problema real da área de atuação do discente.

Essas especificidades do Mestrado Profissional exigem que o acompanhamento e a avaliação sejam feitos com base em critérios diferenciados, definidos pelas áreas de avaliação, e realizados por subcomissão específica, mesmo se realizados concomitantemente aos programas acadêmicos. (Brasil, 2019)

Outro diferencial é a Produção Técnico Tecnológico (PTT), como já mencionado acima, o Produto, que deve ser apresentado junto ao TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e entregue como objeto de avaliação para a obtenção do grau de mestre. Mas o que é esse produto?

De acordo com a Capes (Brasil, 2019, p. 16),

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

Valendo ainda das autoras Barros, Valentim e Melo (2005, p. 134), no que diz respeito ao Produto, este

deveria apresentar uma diversidade muito maior do que a adotada para os mestrados acadêmicos – teses e dissertações – considerando os interesses da clientela que procura a qualificação por meio dessa modalidade de pós-graduação. Foi cogitada a elaboração/defesa do produto final sob a forma – além de dissertação - de: monografia, revisão de literatura, artigo, patente, relatório de sigilo, proposta de intervenção, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, projeto de inovação tecnológica.

E conforme a Capes (Brasil, 2019, p. 22), o produto é um “objeto tangível” que é desenvolvido a partir da pesquisa científica, com base em técnicas e expertises, no âmbito do mestrado profissional com vistas a busca de soluções diretas e resolução de problemas práticos respondendo a pergunta/problema da pesquisa.

Consoante com as autoras Farias e Mendonça (2019), na elaboração de seu produto educacional, o Ebook “Concepção De Produtos Educacionais: para um Mestrado Profissional”, trouxe a representação deste conceito de produto de forma clara e exemplificada, conforme ilustra a Figura 6 a seguir.

Figura 6: Produto Educacional



Fonte: Farias e Mendonça (2019, p. 10).

Farias e Mendonça (2019, p. 12) ainda alertam que “o produto é resultado da pesquisa, mas deve ser capaz de funcionar independentemente da pesquisa”, ou seja, ele deve trazer as informações necessárias para sua utilização, aplicação e até mesmo sua reprodução por terceiros. Deve-se, também, ter atenção ao seu público-alvo, os usuários de fato, levando em consideração suas necessidades e contextos (2019, p. 11).

Conforme a Capes (2019, p. 15), o Mestrado Profissional deve desenvolver um produto educativo e este deve ter aplicação em situações reais (sala de aula ou outros espaços de ensino), podendo ser “uma sequência didática, um aplicativo

computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros”.

Na Figura 7 a seguir, Farias e Mendonça (2019, p. 17) fazem um desenho do processo de concepção dos produtos educacionais, desde a pré-concepção, passando pelo desenvolvimento da pesquisa até a produção final.

Figura 7: Processo de Concepção de Produtos Educacionais



Fonte: Farias e Mendonça (2019, p. 17).

Para cada etapa do processo de desenvolvimento da dissertação/TCC e do respectivo produto educacional tem que se atentar ao objetivo e missão do programa e focar no que cada etapa necessita para um bom andamento da pesquisa. Conforme figura acima, as etapas são (Farias e Mendonça, 2019, p. 33):

01 – Base da pesquisa: referencial teórico, público alvo, ajustes. “As bases teóricas devem contribuir também com elementos que indiquem o “como fazer” seu produto”.

02 – Requisitos e parâmetros do produto: Organização das informações que levam a requisitos e parâmetros do produto; Insights. “Não confunda requisitos e parâmetros com a forma como o produto será materializado.

Eles orientam quais elementos o produto deve apresentar para mitigar o problema da pesquisa".

03 – Prototipação do produto: Elaboração piloto do produto considerando a tipologia, linguagem e suporte. Descrição do teste: Onde – Quem; Como - Quando - Quanto; Adequação ao público-alvo para o qual o PE está sendo proposto.

04 – Aplicação e avaliação do produto: Aplicação do produto piloto com instrumentos qualitativos e/ou quantitativos de avaliação.

05 – Análise da aplicação do produto: Reflexão sobre o produto educacional à luz do referencial e/ou teórico metodológico e discussão dos resultados.

06 – Revisão / reformulação do produto: Revisão/reformulação do produto com base no referencial teórico-metodológico, no contexto da aplicação do produto, público-alvo etc.

07 – Produto final.

Vale destacar que, conforme Mendonça et al (2022, p. 04), as dissertações e os produtos devem respeitar a linha de pesquisa do programa de pós-graduação para que não se des caracterize a finalidade do próprio programa ao qual pertence. Ademais, apesar de dialogarem entre si, estes apresentam características distintas, desta forma,

devemos encontrar os fundamentos teóricos-metodológicos que sustentam o objeto de estudo, o problema e encaminhamento da pesquisa, assim como devemos encontrar a descrição do processo que guiou a concepção do produto, avaliação/validação e discussão dos resultados. É a história do processo de desenvolvimento do produto educacional que deve ser contada e justificada. O produto educacional (resposta), por sua vez, é autônomo em relação à dissertação/tese, isto é, ele deve autoconter os elementos necessários para que o leitor o compreenda e possa replicá-lo, respeitando a natureza para o qual foi concebido (Mendonça et al, 2022, p. 04).

Isto posto, torna-se importante para a avaliação da pós-graduação que os projetos realizados pelos mestrados profissionais tenham aplicação ao ambiente de trabalho e dados atualizados de acompanhamento dos egressos por um prazo de pelo menos 2 anos para se ter um retorno dos benefícios alcançados. Se for bem monitorado este acompanhamento de egressos, essas informações seriam de extrema relevância para a avaliação da qualidade de um Mestrado Profissional, pois um Mestrado Profissional “que tenha acrescentado a capacidade de seu titulado a interferir positivamente no ambiente profissional será um sucesso” (Ribeiro, 2005, p. 15).

Portanto, o Mestrado Profissional veio para suprir uma lacuna em meio à Pós-graduação Stricto Sensu, sem perder de vista a importância e o teor de pesquisa científica, mas buscando trazer soluções práticas às demandas profissionais. Ainda nos valendo de Ribeiro (2006, p. 134), espera-se que o discente

do MP, “mesmo não pretendendo depois ser um pesquisador, incorpore certos valores e certas práticas com a pesquisa que façam dela” e agregue com os seus conhecimentos no ambiente profissional, no convívio com os colegas e na sociedade.

Sendo assim, os TAEs encontram nessa nova modalidade de Pós-graduação Stricto Sensu uma qualificação que atende suas expectativas. Diferentemente de um pesquisador acadêmico, que são de extrema relevância para uma área da pesquisa, que deve ser investida e cada vez mais fortalecida, o pesquisador do mestrado e doutorado profissional querem buscar soluções para sua atuação, ou para os problemas que ele enxerga na sua instituição, na sua área de atuação, para questões administrativas e pedagógicas.

O TAE se depara com uma qualificação que o permite ser científico e técnico ao mesmo tempo, apresentar um estudo e um produto, ser ouvido e visto com embasamento acadêmico diante das suas propostas. Sair da sua mesa e dizer que pode sim acrescentar e participar das discussões dentro da sua instituição, passar a ter visibilidade e reconhecimento de sua capacidade técnica e científica.

8 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGCLIP/MPED

8.1 HISTÓRICO

Para melhor situar sobre o PPGCLIP/MPED, apresentamos aqui um breve histórico da sua concepção. Conforme o histórico no site da FACED, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA foi criado em 1971 na Faculdade de Educação e tinha por finalidade a capacitação dos docentes. O Mestrado em Educação contava apenas com uma área de concentração no ano de 1972, que era em pesquisa educacional. Já em 1975, o mestrado ampliou sua área para o Ensino e Ciências Sociais Aplicadas, sendo que em 1983-1985 as duas áreas foram fundidas em uma só, tornando-se em Educação Brasileira. No ano de 1992 foi implantado o curso de Doutorado em Educação, sendo seu alicerce na docência e na produção científica, e obteve seu reconhecimento pela Capes no ano de 1995.

Conforme consta no Planejamento Estratégico do Programa 2020-2024 (p. 04), o Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP), do Mestrado Profissional em Educação (MPED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), teve seu funcionamento aprovado pela Capes na 141^a reunião do CTC-ES, ocorrida entre 19 a 23 de novembro de 2012, e a publicação de aprovação por meio da portaria nº 1.009, em 10 de outubro de 2013 (UFBA, 2024a).

A partir da existência de um Programa de Formação Continuada e de uma Pós-Graduação lato sensu, Especialização em Currículo, e de seu curso de Mestrado Profissional em Educação (MPED), em parceria com municípios do interior da Bahia, e de uma forte demanda nacional por formação em pós graduação stricto sensu, a Faculdade De Educação (FACED), da UFBA, a partir de inúmeros diálogos com a comunidade acadêmica, resolveu ampliar a oferta de formação na modalidade de mestrado (UFBA, s.d. -b).

Vale destacar que a criação do curso acabou contribuindo para as articulações com outras universidades e institutos do país, abarcando outras demandas, como é o caso da terceira e quarta turmas, ao qual foram formadas por meio de convênios, uma com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE) e outra com o Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Espírito Santo (IFES-ES), sediada no campus Nova Venécia, região norte do estado (UFBA, s.d. -b).

Com todo o desenvolvimento e caminhos percorridos pelos profissionais e pelo programa, faz-se importante trazer os objetivos do PPGCLIP como forma de apresentar o seu propósito e toda a sua luta com os planejamentos, estudos e estruturações que realizaram até os dias atuais. Assim, conforme site (PPGCLIP-MPED/UFBA), o Programa tem por objetivos:

- Possibilitar continuidade formativa de docentes atuantes na Educação Básica;
- Propiciar experiências que contribuam para a inovação das práticas pedagógicas pela investigação científica e pela incorporação de conhecimentos especializados nas linhas de pesquisa do PPGCLIP;
- Desenvolver conhecimentos e habilidades de pesquisa na área de Educação;
- Gerar propostas que possibilitem intervenções inovadoras efetivas no ambiente escolar;
- Ampliar a compreensão do cotidiano educativo a partir da análise das diferentes linguagens que compõem o contexto escolar;
- Proporcionar a abordagem das problemáticas educativas relacionadas com o currículo e as suas diferentes formas de expressão;
- Proporcionar a formação e a qualificação de profissionais para intervir nos processos educativos de forma inovadora;
- Promover articulação entre as diferentes linguagens que compõem o cotidiano, de forma a atender ao perfil multifacetado dos profissionais que atuam na educação básica, bem como atender a demandas de naturezas diversas das organizações educativas;
- Instrumentalizar os profissionais para a participação crítica no redirecionamento e/ou fortalecimento de políticas públicas e práticas educacionais locais e nacionais. (UFBA, s.d. -c)

Ao longo dos anos dedicados ao desenvolvimento e à oferta de cursos, bem como ao atendimento à comunidade, a prioridade sempre foi proporcionar uma formação docente de qualidade, orientada para o desempenho efetivo das atividades profissionais, humana e completa. Essa formação é fundamentada no estímulo à pesquisa, na resolução de problemas e no uso de tecnologias educacionais, com o objetivo de capacitar os estudantes de maneira abrangente, preparando-os para atuar como multiplicadores de conhecimento em seus respectivos ambientes de trabalho.

8.2 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO MPED

De acordo com o Planejamento Estratégico (2020-2024) do PPGCLIP, um diferencial que o programa apresenta é a constituição das pesquisas interventivas com foco nas

inovações pedagógicas, sendo este um fator referenciado pela Capes. Outro elemento importante a ser levantado, e que foi o “ponto de partida do processo de elaboração do PE” (planejamento estratégico), foi a definição dos elementos centrais do programa e que fundamentam o PPGCLIP, são eles: a missão, visão e os valores, como podemos observar no Quadro 5 abaixo.

Quadro 5: Missão e Visão de Futuro PPGCLIP

MISSÃO E VISÃO DE FUTURO	
MISSÃO	VISÃO DE FUTURO
VALORES	
<p>Formar profissionais da educação capazes de compreender processos complexos do cotidiano educacional, intervir e atuar no desenvolvimento de planos de ação, projetos e programas inovadores voltados para a qualidade dos sistemas de ensino, escolas e organizações responsáveis por processos de formação humana.</p>	<p>Consolidar-se como Programa de Pós-Graduação stricto sensu e ser reconhecido como referência na produção de conhecimento científico dos fenômenos sociais relacionados à Educação Básica, contribuindo com pesquisas que busquem a compreensão do cotidiano educativo em sua contextualização local, nacional e planetária, a partir da análise crítica das diferentes linguagens expressas no campo de conhecimento teórico curricular, assim como das experiências concretas de currículo voltadas para o desenvolvimento de políticas, planos, programas e projetos educacionais inovadores.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Excelência no campo da Educação; • Diálogo interdisciplinar e multirreferencial; • Pluralismo de ideias e de abordagens teóricas e metodológicas; • Cooperação e solidariedade; • Inovação e criatividade; • Reflexão crítica e contextualizada; • Uso de novas tecnologias sociais e educacionais como estruturantes nos processos de formação; • Racionalidade estético-expressiva; • Relevância social do conhecimento produzido; • Referência em pensamento complexo e conhecimentos científico-sociais; • Equidade e combate à práticas discriminatórias; • Compromisso ético e estético; • Promoção de valores democráticos e de cidadania; • Compromisso com a transformação social. 	

Fonte: Planejamento Estratégico 2020-2024 (p. 08)

É pertinente destacar alguns pontos da Missão e Visão de Futuro (Quadro 5) que o Programa traz em seu PE 2020-2024. Como Missão, possui a preocupação de uma “formação humana” para além dos seus discentes do PPGCLIP, ou seja, levar essa perspectiva de formação integral e humana ultrapassando os muros da universidade e transformando em prática o que se aprende na academia.

Em Visão de Futuro, chama a atenção a busca em contribuir “com pesquisas que busquem a compreensão do cotidiano educativo”, significando a importância que o programa dá a tratativa dos problemas trazidos do campo real, com intervenções plausíveis e praticáveis, buscando trazer soluções para as questões da rotina da educação, do ambiente educacional, da gestão e das políticas educacionais, fazendo do mestrando um pesquisador intervencivo em seu ambiente de trabalho.

Quanto aos Valores, percebe-se em cada tópico o traço do Programa, os seus objetivos e anseio de ser e ver o programa se desenvolver e crescer, gerando frutos. Destacamos, assim, o último ponto dos valores: compromisso com a transformação social. Compromisso este que está implícito em cada fator elencado no PE e que está alinhado com seus propósitos de formação humana.

Ainda em relação à missão e aos valores, vale destacar que as concepções teóricas e epistemológicas, ao qual fundamentam as propostas político-pedagógicas do programa, estão plenamente relacionadas e demonstram como o programa exerce suas atividades e implementa suas propostas.

O PPGCLIP-MPED sempre teve inserido em suas proposições práticas de intervenções inovadoras no âmbito educacional, buscando promover pesquisas que tratem de problemas que estejam relacionados com as práticas pedagógicas dos pesquisadores ou em suas instituições. Desta forma, a proposta de intervenção está no cerne do PPGCLIP-MPED e se apresenta como Produção Técnico Tecnológico (PTT), sendo percebida nas pesquisas apresentadas no programa e nas atividades curriculares do curso e têm relação direta com a atuação do discente em suas instituições. Vale destacar a compreensão de PPGCLIP acerca do Projeto de Intervenção, a saber:

Projeto De Intervenção: promove o aprimoramento do TCC, compreendido como unidade textual que envolve uma pesquisa interligada à produção técnico-tecnológica, na modalidade Projeto de Intervenção. Articula-se com

o momento da defesa final do Trabalho de Conclusão de Curso. (UFBA, s.d. -d)

Consoante ao site PPGCLIP (UFBA, s.d. -a),

Para o programa, a inovação educativa pressupõe uma reflexão crítica e coletiva sobre a cultura dos contextos estudados, já que “[...] nenhuma inovação o é fora de um contexto ou de uma dada temporalidade” (PINTASSILGO; DE ANDRADE, 2018, p. 11), bem como não surge de “[...] modismos ou novidades passageiras, mas procede de uma situação educacional que traz uma necessidade ou carência de uma solução ou resposta que não se encontra nas condições e propostas atuais” (PEREIRA; MASETTO; FELDMANN, 2014, p. 1062, apud UFBA, s.d.-a).

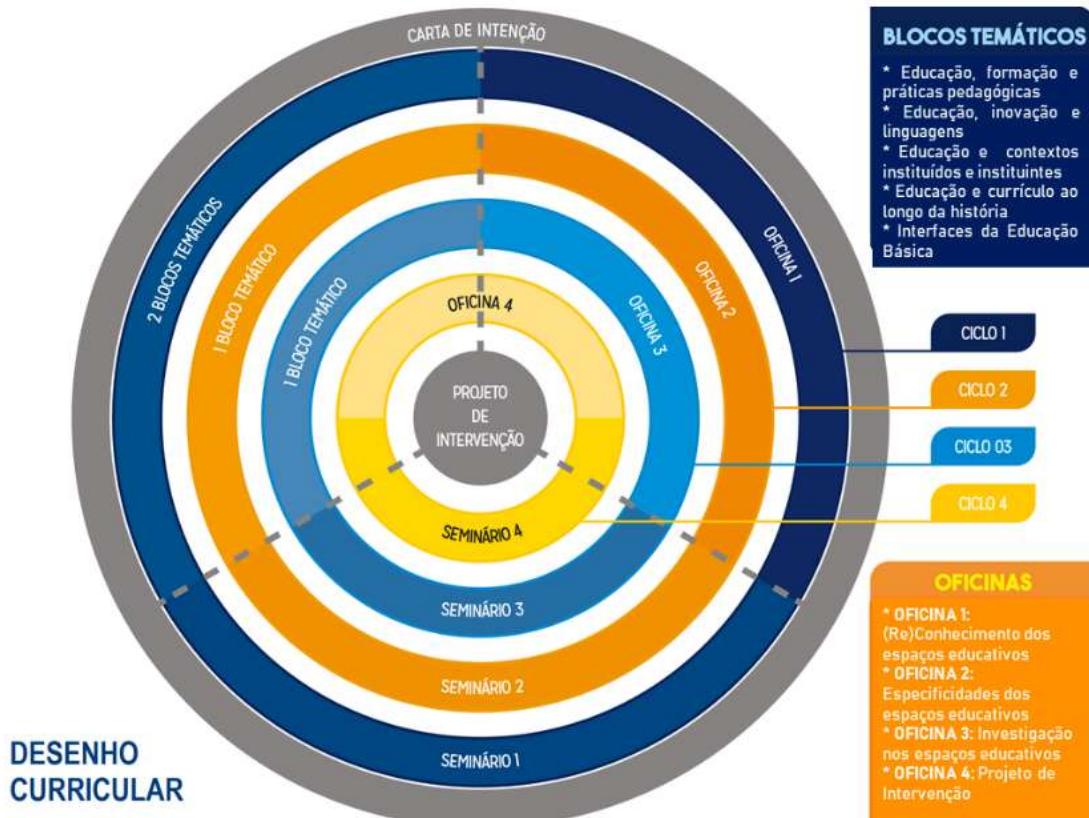
O programa promove a articulação das propostas intervencionistas inovadoras em rede, propiciando o diálogo com a coletividade e a comunidade, diminuindo o caráter de visão individualista, inserindo a percepção dos pares na constituição da sua proposta. Portanto, esta dimensão em rede se baseia no currículo adotado pelo PPGCLIP que “parte de um movimento contemporâneo que, negando, entre outras coisas, o termo ‘grade curricular’, cria um deslocamento de centralidade” (UFBA, s.d. -a).

Assim, as concepções adotadas envolvem pensar e vivenciar o currículo das instituições educativas às quais os/as mestrandos/as estão vinculados/as, apontando para a necessidade de disputas discursivas que demarcam a diversidade e deixam emergir as singularidades locais, seus tensionamentos e campos de reflexão e de investigação.

Ademais, cada bloco temático possui sua ementa delineada a cada novo ciclo formativo, em consonância com as intenções de pesquisa dos discentes. Essas ementas são propositalmente amplas, o que permite a constante atualização das referências utilizadas, contemplando tanto os estudos clássicos quanto a produção contemporânea de conhecimento no campo da Educação (UFBA, s.d.-a).

Para melhor compreensão do funcionamento da proposta curricular do PPGCLIP, apresento a seguir (Figura 8) a mandala que explicita como se dá o movimento dos ciclos e dos blocos temáticos.

Figura 8: Desenho da dinâmica dos movimentos curriculares



Fonte: PPGCLIP - Proposta curricular (UFBA, s.d. -d).

A mandala tem uma característica inovadora de demonstrar a distribuição curricular do programa e traz em si a inovação com uma dinâmica diferenciada na forma de ver e de participar do currículo, o qual faz o programa ser singular.

De acordo com o Desenho Curricular acima, observa-se que

A organização curricular do curso está pautada em dois movimentos teórico-epistemológicos interligados e que ocorrem simultaneamente. Essa articulação ocorre na implicação dos componentes curriculares – blocos temáticos, oficinas e seminários – com as temáticas das pesquisas e das intervenções previstas pelos/as mestrandos/as. (UFBA, s.d. - d).

Outra característica inovadora e marcante do curso são os componentes curriculares que se apresentam em ciclos trazendo a ideia de “finitude e de infinitude”. Conforme site, “a ideia de ciclo, tempo cílico, possui concomitantemente, um caráter de finitude – os ciclos têm um começo e um fim – e de infinitude – a repetição do ciclo nunca se realiza da mesma maneira, apesar das intensas relações com o ciclo anterior”. Essa característica permite que o próprio mestrando defina seu caminho

pelos ciclos, podendo escolher, a partir dos interesses relacionados ao seu projeto de intervenção, o que favorece focar mais no seu campo de estudo.

De acordo com o quadro 6, percebe-se que os movimentos entre os ciclos dão ideia de locomoção pelo currículo participando ativamente das propostas sem perder o foco da produção do seu projeto de intervenção. As oficinas têm um papel importante para o acompanhamento da construção/desenvolvimento do TCC e da PTT, permitindo dirimir dúvidas, planejar conteúdos propícios para aquela fase e aquela turma, além de dar a assistência para além da orientação individual.

A seguir é apresentado o Quadro 6 referente a distribuição dos movimentos e ciclos do currículo do programa.

Quadro 6: Movimentos e Ciclos Curricular

MOV 01	MOV 02
CICLO 01 A 03	CICLO 01 A 04
Blocos temáticos (optativa)	Oficinas (obrigatórias)
GEAC; Cursos; Palestras	
Atividades Curriculares Obrigatórias	
Seminários	
Produção do TCC	

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

A participação em seminários e a produção do TCC, desde o seu desenvolvimento até a qualificação e a defesa, atravessa o movimento 01 e 02, de forma alinhada e articulada. O TCC é pensado desde o processo seletivo com o envio das cartas de intenções e intervenção e sendo revisado em cada ciclo.

Como produção do conhecimento para o PPGCLIP/MPED, foi adotado como trabalho final de curso a entrega de “um Projeto de Intervenção (PI) resultante de um processo investigativo sobre problemas que afetam a Educação Básica” (UFBA, s.d. -d). Vale ressaltar que o programa entende a necessidade de uma formação acadêmica para os profissionais, por isso, “destaca a natureza indissociável da pesquisa e da proposta de intervenção no TCC” (UFBA, s.d. -d), ou seja, existe a

parte teórica, que tem toda a sua pesquisa e fundamentação conceitual, e uma proposta de intervenção que é a Produção Técnico Tecnológico (PTT), que tem como objetivo propor soluções ao problema investigado.

Desse modo, a unidade textual do TCC apresenta a narrativa/relatório dos percursos da investigação, incluindo seus resultados; uma proposição teorizada da intervenção prevista, articulada com a problemática estudada; e a sistematização da proposta intervenciva, que gera produções técnicas/tecnológicas voltadas para o campo educacional. (UFBA, s.d. -d).

Essa Produção Técnica Tecnológica (PTT) é

resultante da investigação realizada, caracteriza-se como a proposição de uma ação intervenciva, que pode ser começada desde o momento inicial da pesquisa ou ter a indicação para ser desenvolvida a posteriori, seja no contexto no qual a pesquisa foi realizada ou em outros contextos educacionais (UFBA, 2024a).

Além disso, enfatizamos que o PPGCLIP/MPED utiliza o termo Produção Técnico Tecnológico (PTT) e que outros programas, literaturas, autores, podem se referir a esta mesma abordagem como Produto Educacional, no entanto, ambos se referem ao mesmo conceito.

Como visto no capítulo anterior, a PTT deve estar vinculada ao programa, responder ao problema, trazer uma solução e ter uma aplicação prática que poderá ser durante ou após a conclusão da pós-graduação.

INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

9 A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO DA CAPACITAÇÃO DOS EGESSOS TAES

Ao abordar temas como qualificação profissional, melhorias do ensino, planejamento estratégico, gestão de pessoas, parcerias para capacitação, está se falando de investimento e todo investimento demanda um retorno, seja de natureza financeira, seja no desenvolvimento de competências, seja em melhorias no ambiente do trabalho ou em valorização profissional.

Conforme a autora Nascimento (2018, p. 69),

Após longo estudo de leituras (...), pode-se dizer que a realidade da maioria das Instituições Públicas revela que a oferta de ações de capacitações e qualificação tem-se ampliado significativamente, sobretudo após a institucionalização de planos de carreira, a definição de recursos específicos no orçamento da Instituições e, no caso das IFES, a Institucionalização da Gratificação de Encargo de Curso e Concurso. Aliado a isso, tem-se a progressão por capacitação, incentivo financeiro vinculado à realização de eventos de capacitação, previstas em muitos planos de carreira no setor público. A capacitação do servidor público de cargo efetivo tem por finalidade o incremento da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos, de modo a melhor atender às necessidades da sociedade, que a custeia.

Desta forma, em consonância com as diversas ações governamentais que institucionalizaram o Plano de Carreiras dos servidores públicos federais, conforme já tratado no item 4.2 desta pesquisa (“Servidores Técnico Administrativo Educacional (Taes) Federal”), surge a necessidade de avançar como instituição de ensino de excelência, o que demanda investimentos no quadro de pessoal.

Durante um longo período o incentivo à qualificação estava atrelada ao corpo docente e no impacto direto de melhoria de ensino aos estudantes, porém, após a implementação de diversos atos normativos direcionados aos TAEs, esta visão mudou, passando-se a valorizar, também, o papel desses profissionais na instituição. Embora não estejam diretamente envolvidos na atividade-fim, os TAEs desempenham funções essenciais para o funcionamento e o desenvolvimento da instituição.

A PRPPG (Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação) do IFES-ES, através do seu Pró-reitor, André Romero, por meio do Relatório de Gestão de 2023 (p. 96), deixa

clara a intenção de investimento em qualificação dos TAEs e Docentes proporcionando a oferta de mestrados e doutorados interinstitucionais (Minter e Dinter), contribuindo para o acesso e qualificação por meio da Pós-graduação Stricto Sensu. Contudo, o Pró-reitor destaca a dificuldade em realizar as parcerias em decorrência da diminuição do orçamento recebido.

O Ifes tem buscado contratar vagas em programas de mestrado e doutorado para oferecer formação aos seus servidores, diante de uma demanda de 884 servidores sem mestrado e de 1118 sem doutorado, de acordo com levantamento realizado a partir de dados obtidos junto às Coordenadorias de Gestão de Pessoas dos campi (ano base 2023). (...) Cabe destacar que a PRPPG tem buscado fechar contratos com Instituições que possam oferecer qualificação com excelência, mas de forma a favorecer a redução dos custos por aluno (IFES, 2023, p. 141)

Diante de todo o trabalho para se realizar parcerias de cooperação técnica, conseguir orçamento enxuto, mantendo a qualidade do ensino, ampliação de vagas para capacitação do quadro de servidores, dentre outros desafios enfrentados pela PRPPG, destaca-se a necessidade de acompanhamento e monitoramento dos egressos destas capacitações. E não são apenas os números, quantos cursaram, quantos finalizaram, quantitativo de produção acadêmica, mas sim, olhar para o servidor capacitado e entender o quê este investimento alcançou na vida e profissão deles.

A capacitação promove uma melhoria considerável na remuneração dos servidores e pode se caracterizar como um dos pontos de motivação. Contudo, o quê mais este servidor almeja com a sua capacitação? O quê está intrínseco a sua escolha de se capacitar, de se submeter a um curso de pós-graduação Stricto Sensu? São questões que podem auxiliar a PRPPG quanto à realização das novas parcerias e cooperações técnicas e, assim, terem um olhar para as necessidades do servidor, claro, sem perder de vista os interesses institucionais.

Realizar acompanhamento de egresso, para além do processo de avaliação classificatória, configura a possibilidade dos programas, a partir da trajetória profissional desse público, perceber-se como locus de formação, assim como traçar estratégias de atuação e reavaliar a estruturação da organização curricular e estrutural dos cursos em função dos objetivos propostos e do compromisso social. Também pode contribuir para o estabelecimento de políticas de formação continuada que visam oferecer suporte para a permanência dos egressos na atividade profissional, assumindo, dessa maneira, maior responsabilidade com a sociedade. (Geglio et al, 2023, p. 391)

A avaliação realizada pela CAPES é de grande valia para entender o alcance dos objetivos do curso, do seu desenvolvimento e possibilidade de melhorias, porém, o monitoramento dos egressos requer outras perspectivas, inclusive a perspectiva institucional, para além dos tópicos trabalhados pelo MEC.

Quanto aos egressos, a Capes avalia a inserção profissional, empregabilidade, a produção intelectual e a continuidade acadêmica, e a contribuição para as políticas públicas. Esses indicadores proporcionam que a Capes avalie não apenas a qualidade de formação oferecida pelos programas de pós-graduação, mas também sua relevância para o avanço científico, econômico e social do país.

Destaco alguns pontos da Ficha de Avaliação da Capes quanto aos egressos dos Programas Profissionais (Quadro 7).

Quadro 7: Ficha de Avaliação da Capes – Egressos

QUESITOS/ ITENS	DEFINIÇÕES E COMENTÁRIOS
1 PROGRAMA	
1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual	1.4.4. Política sistemática de escuta aos alunos e egressos sobre o processo formativo
2 FORMAÇÃO	
2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos.	2.2.2. Porcentagem de egressos que são egressos-autores (livros, capítulos, artigos, trabalhos completos, resumos em eventos e PTT) Obs.: Egressos são os que defenderam o mestrado ou doutorado nos cinco anos anteriores a cada um dos anos da avaliação no quadriênio 2.2.5. Porcentagem de egressos com artigos Qualis B4 ou superior 2.2.6. Porcentagem de egressos com artigos Qualis A4 ou superior
2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida.	2.3.1. Destino, atuações e impactos acadêmicos e sociais de cinco egressos titulados entre 2020 e 2024, considerados como exemplares em termos da missão e perfil do programa. Obs.: haverá um módulo especial na plataforma Sucupira para o destaque desses cinco egressos. 2.3.2. Destinos, atuações e impactos acadêmicos e sociais resultantes da formação dos egressos indicados pelo PPG, considerando: - Área de atuação

QUESITOS/ ITENS	DEFINIÇÕES E COMENTÁRIOS
	<ul style="list-style-type: none"> - Inserção no mercado de trabalho - Assunção de postos de liderança na administração pública ou na sociedade civil - Continuidade de estudos <p>Obs.: O PPG deve indicar em formulário próprio, a seguinte porcentagem de egressos proporcional ao tamanho do corpo docente: - PPG com até 20 DP: 20% dos egressos; PPG de 21 a 40 DP: 15% dos egressos; - PPG com 41 ou mais DP: 10% dos egressos</p>
2.5 Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa.	2.5.4. Porcentagem de docentes permanentes que publicam (artigos, livros, capítulos de livros, verbetes, trabalhos em anais de eventos e PTT) em coautoria com discentes ou egressos
3 IMPACTO NA SOCIEDADE	
3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa.	<p>3.1.2. Razão entre o número de artigos A1+A2 e PTT T1+PTT T2 publicados pelo programa (docentes, discentes e egressos) e o total de docentes permanentes</p> <p>3.1.4. Qualidade das produções intelectuais mais importantes dos egressos do PPG, incluindo PPT, selecionadas e justificadas. Deve-se considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) PPG com até 20 DP: 5 produtos b) PPG de 21 a 40 DP: 8 produtos c) PPG com 41 ou mais DP: 10 produtos <p>Obs.: No mínimo, um dos produtos acima indicados deverá ser de natureza técnica ou tecnológica.</p> <p>Obs.: O PPG deve enviar esta produção por meio do ANEXO III desta Ficha de Avaliação).</p>
3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa.	<p>As dimensões internacionalização e inserção (local, regional, nacional) serão relativizadas e avaliadas de acordo com a missão e perfil dos programas.</p> <p>3.3.1. Política de internacionalização e/ou de inserção social local, regional ou nacional do programa, estabelecendo metas e formas de acompanhamento</p> <p>3.3.2.a. Quanto à política de internacionalização, observar o grau de desenvolvimento das seguintes atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> b. Produção Intelectual b.1. Publicações de docentes, discentes ou egressos em veículos de circulação internacional b.2. Publicações de docentes, discentes ou egressos em coautoria com pesquisadores estrangeiros c. Mobilidade e atuação acadêmica c.7. Participação de DP, discentes ou egressos na organização de eventos internacionais

QUESITOS/ ITENS	DEFINIÇÕES E COMENTÁRIOS
	c.8. Participação de DP, discentes ou egressos na editoria de periódicos internacionais

Fonte: ficha de avaliação (Brasil, 2025).

Conforme podemos observar na Ficha de Avaliação da Capes (Brasil, 2025), a avaliação dos egressos está contemplada nos itens Programa e Formação, sendo observado o foco no processo formativo, na qualidade da produção acadêmica, no impacto acadêmico e social (com destaque para os egressos notáveis do curso), e o caráter inovador da produção intelectual.

Os quesitos trabalhados na avaliação da Capes trazem a preocupação quanto a formação dos discentes e egressos, o aproveitamento acadêmico, seu grau de desenvolvimento e envolvimento com o programa, seu aprendizado e qualidade do programa. O acompanhamento de sua inserção no mercado visa saber o quanto aquele curso impactou no mesmo.

Contudo, uma instituição ao qual busca qualificar seus servidores e aumentar o percentual de mestres e doutores no seu instituto, realizando parcerias com universidades de renome, sabendo que isso trará implicações para a sua instituição; um instituto que investe financeiramente e administrativamente em capacitações aumentando o percentual de qualificação; este deveria fazer a sua própria avaliação, com seus próprios quesitos, buscando respostas quanto ao investimento e seus impactos, tanto pro instituto quanto pro servidor, e também para a comunidade e sociedade.

Com isso, este estudo tem por objetivo propor um monitoramento institucional para os servidores que entram em programas de pós-graduação Stricto Sensu, usufruem do benefício da qualificação e retornam aos seus postos de trabalho, com vistas a acompanhar o desenvolvimento e as implicações dessa formação no setor, no campus e no instituto em geral, na formação técnica do servidor, nas relações com os colegas e na sociedade. Além do acompanhamento estatístico por titulação, titulação por campus e mensuração de quantos ainda não se qualificaram, é urgente acompanhar o quanto de impacto trouxe para as atividades da instituição, o quanto elevou a autoestima e motivação pessoal, se as PTTs foram implantadas, seus resultados, possíveis adaptações, problemas e empecilhos relatados e soluções

para melhorias no processo de capacitação dos servidores. Desta forma, a instituição teria respostas para conduzir com presteza as qualificações e condução dos processos de parceria com maior segurança.

9.1 EGRESSOS DA TURMA 04 (PPGCLIP-MPED/UFBA)

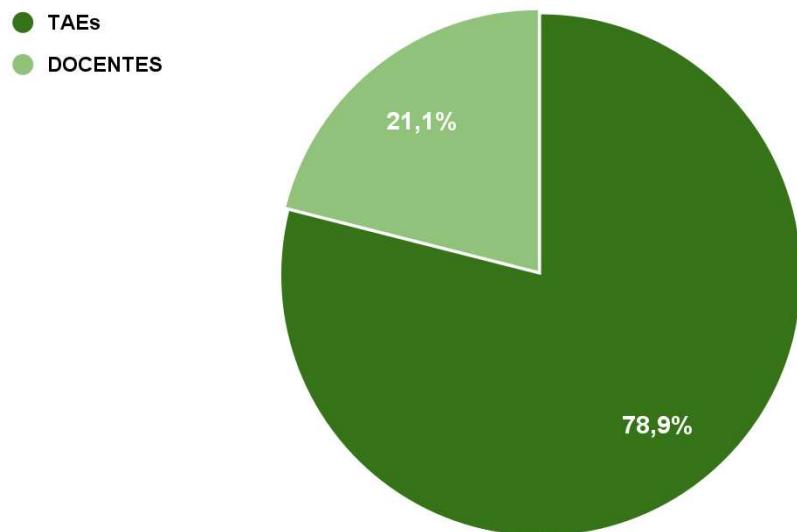
Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram analisados os egressos TAEs da turma 04 do ano de 2021 (PPGCLIP-MPED/UFBA), seus Projetos de Intervenção (PI) e suas Produções Técnica Tecnológica (PTT), além da realização de entrevistas semiestruturadas individuais com os mesmos.

Os egressos da turma 04 ingressaram por meio do edital nº 01, de 17/12/2020, com início das aulas no semestre letivo de 2021/01. Vale destacar que este foi um período no qual o mundo passava pela Pandemia de Covid-19, iniciada no ano anterior, em 2020, com um cenário catastrófico na saúde. Apesar das restrições sanitárias impostas e o lockdown, além de um quadro político nacional complicado, as aulas se iniciaram e, neste contexto, a turma 04 seguiu com as aulas ministradas de forma online dando continuidade ao desenvolvimento das suas pesquisas em meio a este cenário.

A Turma 04, a primeira do IFES-ES em parceria com a UFBA, trouxe uma surpresa para o instituto e para o programa, o ingresso no mestrado com mais discentes TAEs do que discentes Docentes. Dos 25 servidores que ingressaram, 05 foram docentes e 19 foram TAEs, sendo um desistente. Destacamos ainda que dos 19 TAEs, dois TAEs não participaram da pesquisa, pois um passou no concurso e saiu do quadro de servidores do IFES-ES, e o outro ainda não concluiu o mestrado até o momento da realização desta pesquisa, isto posto, estes não fizeram parte da pesquisa e, consequentemente, da análise, tendo em vista que esta pesquisa objetivou estudar os servidores que efetivamente são egressos e estão ativos no IFES-ES, pois buscamos compreender as implicações da formação dos egressos no próprio instituto. O Gráfico 3, disposto a seguir, apresenta essa análise.

Gráfico 3: Relação de TAEs x Docentes (Turma 04)

TURMA 04



Fonte: elaborado pelo autor (UFBA), 2025.

Essa turma apresentou um grande potencial de pesquisa na área do mestrado profissional ao qual buscamos compreender a aplicação dos estudos enquanto TAEs, numa instituição de ensino e as implicações deste processo de capacitação e qualificação para os próprios egressos e para a instituição, assim como suas contribuições na elaboração dos seus projetos de intervenção e produções técnicas tecnológicas.

Abaixo, apresentamos a Tabela 5 contendo os Egressos TAEs da turma 04, suas respectivas pesquisas e a aplicação das suas PTTs no IFES-ES.

Tabela 5: Egressos TAE X Projeto de Intervenção e PTT

	EGRESSOS	PROJETO DE INTERVENÇÃO	PTT	APLICAÇÃO DO PTT
01	Camila Dalfior Gomes	Práticas de gestão do conhecimento: capacitação dos servidores do Instituto Federal do Espírito Santo	PTT: MINUTA DA RESOLUÇÃO CONSUP/IFES - Autoriza a oferta do Curso de Ambientação Institucional no Ifes. ● consta no projeto de intervenção Orientadora: Silvia Maria Leite de Almeida	NÃO IMPLANTADO
02	Eduardo Lucindo Rodrigues Da Cunha	Galvanizar o Frankenstein: currículo(s) integrado(s) no ensino médio integrado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	PTT: Plano de Ação para revisão de propostas curriculares para o Ensino Médio Integrado ● consta no projeto de intervenção Orientadora: Maria Roseli Gomes Brito de Sá	SIM IMPLANTADO
03	Elizabeth Schneider Motta	Ética nas pesquisas com seres humanos: análise das experiências de egressos do ProfEPT - Ifes, Campus Vitória	PTT: Guia Didático (e-book) para Submissão de Projetos de Pesquisa com Seres Humanos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo (e-book). ● consta no projeto de intervenção como apêndice e um documento separado Orientador: Fábio Pessoa Vieira	SIM IMPLANTADO
04	Evanilton Neri De Oliveira	Ensino médio integrado e formação humana integral no IFES, Campus São Mateus: proposições para uma educação racioemocional	PTT: Plano de ação para a formação humana integral em uma perspectiva racioemocional no Ifes, campus São Mateus. ● documento separado Orientadora: Verônica Domingues Almeida	NÃO IMPLANTADO

	EGRESSOS	PROJETO DE INTERVENÇÃO	PTT	APLICAÇÃO DO PTT
05	Ezequiel Alves de Moraes	Container: ambiente educativa e de prototipagem no Ifes Campus Barra de São Francisco • consta no projeto de intervenção Orientadora: Salete de Fátima Noro Cordeiro	PTT: Inovando em Rede com a Ambiente Container no Ifes Campus Barra de São Francisco • consta no projeto de intervenção Orientadora: Salete de Fátima Noro Cordeiro	NÃO IMPLANTADO
06	Gabriele Saude Viana	Acordos de Cooperação como instrumentos democráticos nas práticas educacionais do Instituto Federal do Espírito Santo.	PTT: Roteiro Orientativo: Um guia de aplicação prática para Acordos de Cooperação junto ao Ifes. • consta no projeto de intervenção Orientadora: Silvia Maria Leite de Almeida	NÃO IMPLANTADO
07	Gerllys Speroto Calvi	Inserção da programação em blocos no planejamento curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) - Campus Nova Venécia	PTT: Inserir a Programação em Blocos na ementa da disciplina de Informática dos Cursos Integrados ao Ensino Médio de Edificações e Minerações, bem como possibilitar uma aprendizagem por meio de uma abordagem interdisciplinar, entre as disciplinas de Matemática e Informática. • consta no projeto de intervenção • proposta de ementa para disciplina de informática • proposta de projeto interdisciplinar Orientadora: Jamile Borges da Silva	SIM IMPLANTADO
08	Graziela Jane Bergamin	Educação especial na perspectiva inclusiva e práticas docentes no Instituto Federal do Espírito Santo: a construção de espaços coletivos de formação continuada no campus Nova Venécia	PTT: "Formação coletiva no Ifes campus Nova Venécia: a potência de partilhar, ensinar, aprender em colaboração". • documento separado Orientadora: Tatiana Polliana de Lima	NÃO IMPLANTADO

	EGRESSOS	PROJETO DE INTERVENÇÃO	PTT	APLICAÇÃO DO PTT
09	Ignêz Brígida de Oliveira Pina	Método Colhetear: a heteroidentificação como princípio educativo	PTT: O Método Colhetear - uma proposta de capacitação para membros de bancas de heteroidentificação. ● consta no projeto de intervenção Orientadora: Jamile Borges da Silva	NÃO IMPLANTADO
10	Jaciara da Costa Rodrigues Felix	Crochê No Ifes: Possibilidades Do Sensível Em Ambiências Educativas	PTT: Crochê No Ifes: Possibilidades Do Sensível Em Ambiências Educativas ● documento separado Orientadora: Salete de Fátima Noro Cordeiro	NÃO IMPLANTADO
11	Lívia Madeira Brito	A política de assistência estudantil como prática educativa de formação humana integral: uma proposta para o Instituto Federal do Espírito Santo - campus Aracruz	PTT: Plano de Ação Do Serviço Social/Assistência Estudantil na Perspectiva Da Formação Humana Integral com os (as) Estudantes. ● consta no projeto de intervenção Orientadora: Marize Souza Carvalho	NÃO IMPLANTADO
12	Luciana Aline Marcena Carvalho	Repositório Institucional: um portal de acesso às produções intelectuais da comunidade científica do Instituto Federal do Espírito Santo	PTT: Uma proposta de divulgação e instrução do Repositório Institucional do Ifes como fonte consistente de informação científica. ● documento separado Orientadora: Urânia Auxiliadora Santos Maia De Oliveira	SIM IMPLANTADO
13	Marcos Antonio De Jesus	Formação de leitores no ensino médio: festa literária como proposta interventiva no IFES - campus Piúma-ES	PTT: Festa Literária de Piúma (FLIPIU) , que se constitui em uma política cultural de letramento literário para o campus Piúma, construído dialogicamente com a comunidade acadêmica do IFES e parceiros institucionais. ● consta no projeto de intervenção Orientadora: Cilene Nascimento Canda	SIM IMPLANTADO

	EGRESSOS	PROJETO DE INTERVENÇÃO	PTT	APLICAÇÃO DO PTT
14	Marcos Hortolani Boldrim	<p>PTT: Material Curricular Educativo.</p> <p>Uso do Laboratório de Mecânica dos Solos e Materiais de Construção na promoção da interdisciplinaridade no ensino de conceitos científicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • consta no projeto de intervenção <p>Orientadora: Rosiléia Oliveira de Almeida</p>	<p>Implementar uma nova forma de se planejar e executar aulas práticas, partindo da premissa de utilizar o espaço-tempo das aulas nos laboratórios para a promoção da integração curricular, por meio do desenvolvimento de atividades educacionais de caráter interdisciplinar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • consta no projeto de intervenção 	NÃO IMPLANTADO
15	Ramy Rosa Dias	<p>PTT: I Seminário de Educação para as Relações Étnico-Raciais do IFES Campus Itapina.</p> <p>Uma intervenção formativa para as relações étnico-raciais no curso de Licenciatura em Pedagogia do IFES Campus Itapina</p> <ul style="list-style-type: none"> • consta no projeto de intervenção <p>Orientadora: Jamile Borges da Silva</p>	<p>• consta no projeto de intervenção</p>	NÃO IMPLANTADO
16	Sabrina Rohdt da Rosa	<p>PTT: Programa Inclui Itapina - Uma Ação Complementar ao Ensino.</p> <p>Educação inclusiva no Ifes Campus Itapina: uma proposta de acompanhamento colaborativo de estudantes com transtornos funcionais específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • consta no projeto de intervenção <p>Orientadora: Verônica Domingues Almeida</p>	<p>• consta no projeto de intervenção</p>	SEM INFORMAÇÃO
17	Thaina Rodrigues Gava Angeli	<p>PTT: Diretrizes para implantação de uma Política de Ação afirmativas no Ifes</p> <p>Impactos de marcadores sociais na trajetória escolar dos alunos do Ifes Nova Venécia: desafios e possibilidades para a construção de uma política de ações afirmativas</p>	<p>• consta no projeto de intervenção</p> <p>Orientador: Penildon Silva Filho</p>	NÃO IMPLANTADO

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2025.

De acordo com a Tabela 5, “Egressos X Projetos de Intervenção e PTTs”, a maioria dos Projetos de Intervenção tiveram suas PTTs como anexos ou descritos dentro do TCC, poucos publicaram o documento em separado: 12 constam no PI; 04 documento separado; 01 no PI e documento separado.

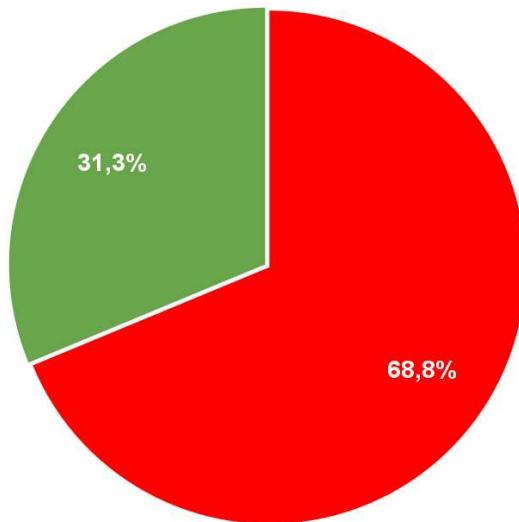
A partir dos títulos dos PI, observa-se que a maioria dos temas têm relação com os seus campi de atuação. Foram 10 pesquisas relacionadas aos campi e 7 relacionadas ao IFES-ES no geral.

Quanto a implantação das PTTs, a parte que nos chamou mais atenção em relação aos discentes TAEs da turma 04, foi que apenas 05 das 17 PTTs foram implantados e 01 sem informação, conforme podemos observar no Gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4: PTTs Implantados pelos TAEs da Turma 04

TAES: PTTs IMPLANTADOS

● NÃO
● SIM



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Analisando o gráfico de implantação das PTTs elaborados pelos TAEs, observa-se que quase 70% não foram implantadas e que apenas 31% teve sua implantação efetivada, isto posto, pairam em nossas mentes questionamentos diversos quanto a implantação desses projetos, como: quais os problemas enfrentados, os diálogos que são necessários? Precisa de maior participação do instituto ou maior acompanhamento do Programa de Mestrado? questões estas que foram trabalhadas nas entrevistas e que puderam trazer algumas respostas para essas indagações.

Ainda fazendo a análise dos temas dos TCCs e das PTTs trazidos pelos TAEs da turma 04, apresentamos a nuvem de palavras de ambos (Gráfico 5), para poder comparar as palavras que mais surgiram em suas pesquisas.

Gráfico 5: Nuvem de palavras - Tema TCC



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Nesta primeira nuvem de palavras relacionada ao Tema TCC, percebe-se a presença forte da palavra “IFES”, o qual faz sentido por ser uma turma do próprio Instituto, demonstrando que a turma levou os problemas encontrados em sua rotina de trabalho para pesquisar no seu Projeto de Intervenção. Assim como a palavra “Campus”, conduzindo suas pesquisas para a localização do exercício do próprio servidor.

Outras palavras chamam a atenção neste processo de análise, como: formação, educação, ensino, médio, integrado, prática. Estas são palavras que nos remetem a preocupação com a formação dos alunos e o desenvolvimento educacional e humano.

Analisando o gráfico de nuvem de palavras dos temas das PTTs disposto no Gráfico 6 a seguir, mais uma vez a palavra “IFES” se destaca, além de estar fortemente presente nos temas dos TCCs, também está nas PTTs. Vale ressaltar que as PTTs são os projetos que realmente irão sugerir mudanças, propostas e etc para o

Instituto e/ou seus campi, seja na sala de aula, na rotina administrativa ou até mesmo nas políticas educacionais e institucionais. Desta forma, sendo um mestrado profissional, com uma turma do IFES-ES, os servidores TAEs levaram também para as PTTs questões da sua prática profissional e do Instituto, para gerar melhorias por meio das pesquisas.

Gráfico 6: Nuvem de palavras - Tema PTT



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

No gráfico das PTTs (Gráfico 7), nota-se as palavras “proposta, ação e plano”, o que nos remete a ideia de ações interventivas, buscando aplicabilidade e resultados. As palavras “formação, ensino, curricular, curso, disciplina, pesquisa” refletem as preocupações trazidas pelos egressos para os problemas de pesquisa e as áreas que querem contribuir.

Gráfico 7: Comparativo das nuvens de palavras - TCC x PTT

TCC



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

PTT



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Fazendo o comparativo das duas nuvens de palavras, nota-se como o mestrado profissional auxilia a problematizar e a sugerir ações e, como o objetivo do mestrado profissional é trabalhar com os problemas do ambiente profissional, podemos dizer que o PPGCLIP-MPED/UFBA está contribuindo para a reflexão propiciando um olhar crítico para os problemas relacionados ao próprio Instituto.

9.2 O DESPERTAR DAS ENTREVISTAS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, no que diz respeito à coleta de dados, apresentamos aqui a experiência da partilha realizada como atividade da oficina 02 no segundo semestre do mestrado, ministrada pela professora Drª Tatiana Polliana Pinto de Lima, e que foi de extrema importância para uma melhor visualização do objeto desta pesquisa e do instrumento necessário para aplicação da coleta dos dados.

A partir de uma roda de conversa efetuada com alguns egressos, participantes desta pesquisa, surgiu a ideia de ser realizada entrevistas individuais e não a aplicação de um formulário online (como era a primeira ideia), pois a entrevista possibilita que os participantes se abram mais para relatar suas experiências, trazendo maiores informações e assim enriqueceria ainda mais a coleta de dados.

Desta forma, esta pesquisadora se dispôs a realizar as entrevistas semiestruturadas (apêndice 04) para com os egressos TAEs da turma 04 (2021) do

PPGCLIP-MPED/UFBA. Foram realizadas 10 entrevistas num universo de 17 participantes. Foram enviados e-mails com o convite para a entrevista individual com um link ao qual cada um poderia sugerir melhor data e horário para agendamento da entrevista (apêndice 04). Esta pesquisadora respondia de acordo com as possibilidades de cada um e assim agendamos as entrevistas, enviamos os termos de consentimento para assinatura (apêndice 05) e o link para o nosso “bate-papo” virtual.

Destaco que a nossa entrevista teve um tom de **bate-papo**, buscamos realizar algo mais leve, fazendo das entrevistas um diálogo entre mestrando e mestres que têm muitas coisas em comum, um encontro para falar o que sentia, compartilhar sua história, suas memórias, vivências e experiências únicas de um momento que não se repetirá. Buscando ali trazer nos relatos os objetivos desta pesquisa, mas sem forçar respostas, sem induções, apenas um “bate-papo” de colegas de trabalho e de mestrado, deixando fluir as emoções.

Vale ressaltar que este processo não foi rápido, o retorno nem sempre era como esperávamos que fosse. Nossa meta era chegar a 10 entrevistados, quando chegamos a 6 entrevistas realizadas, foram reenviados os convites por email a fim de conseguir mais agendamentos, também foram encaminhados para alguns dos egressos que já haviam sido entrevistados para que estes compartilhassem no grupo de Whatsapp da turma.

Após novas tentativas conseguimos mais dois agendamentos, totalizando 8, e quando já estávamos desistindo de conseguirmos mais entrevistados, nos apareceu mais um agendamento que nos deixou muito feliz, pelo menos seriam 9 entrevistados de um grupo de 17, ou seja, um pouco mais da metade. Mas não parou por aí, quando já havíamos fechado o formulário para agendamento e já tínhamos agendado a entrevista com o Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação do IFES-ES, eis que mais um egresso entra em contato e envia email questionando se poderia ainda agendar. Naquele momento o lado da pesquisadora gritou de alegria por completar os 10 participantes da entrevista. Respondemos ao e-mail e agendamos o nosso último bate-papo com o egresso.

Realizar as entrevistas foi um misto de ansiedade, prazer e realização. A cada audição, cada bate-papo, cada hora de entrevista, se mostrava o quanto essa

pesquisa era importante e pertinente, o quanto esse tema foi propício e no momento certo. Como foi rico ouvir cada relato, cada história, momentos marcantes, sofrimentos, ansiedades, realizações e alegrias. É difícil descrever tudo o que vivemos nessas entrevistas, ou melhor, nesse bate-papo de colegas, colegas de IFES-ES e colegas de mestrado.

Tive ainda o prazer de ouvir o professor André Romero, pró-reitor da PRPPG, que me foi muito atencioso e disponível, tão acessível que o pró-reitor foi mais rápido para agendamento do que os próprios egressos, mas comprehendo perfeitamente o tempo e trabalho de cada um, a correria do dia a dia de um técnico administrativo, os seus compromissos e a escassez de pessoal.

A entrevista com o pró-reitor visou ouvir as intenções da instituição quanto o incentivo às capacitações em programa de pós-graduação stricto sensu para os servidores e quais retornos eles estão percebendo. Foi mais uma entrevista muito agradável e repleta de boas informações, deixando esta pesquisadora ainda mais eufórica em escrever.

Após as entrevistas, foram realizadas as transcrições e reviver cada entrevista me deixava mais entusiasmada para chegar ao momento que colocaria tudo no meu TCC. Planilha com a tabulação dos dados, trechos das entrevistas, as categorias, a mente fervendo de ideias e vontade de avançar, mas um passo de cada vez e cá estamos, na parte que me incitou a escrever e espero que seja também interessante e instigante para todos que vierem aqui ler.

9.2.1 Participantes das Entrevistas

Os participantes da pesquisa são os egressos TAEs da turma 04 (2021) do PPGCLIP-MPED/UFBA. Foram realizadas 10 entrevistas individuais com os egressos e uma com o Pró-reitor da PRPPG, André Romero. Com os egressos uma das perguntas iniciais foi se gostariam que mantivessem o anonimato ou não para uso dos trechos das entrevistas, dos 10 apenas 3 solicitaram o anonimato, mas, se houvesse apenas uma solicitação de anonimato, esta pesquisa seria levada a respeitar o anonimato de todos os egressos entrevistados.

Para garantir o sigilo dos participantes, os nomes fictícios utilizados nesta pesquisa foram construídos a partir da combinação dos nomes dos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Práticas Educacionais (PPGCLIP/MPED-UFBA), instituição formadora dos egressos, com os nomes dos campi do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES-ES), instituição de origem dos participantes. Essa escolha busca reforçar simbolicamente os vínculos institucionais e territoriais presentes na trajetória formativa dos participantes.

Para esta pesquisa de nomes, realizei consulta à ferramenta de IA chamada ChatGpt com o objetivo de auxiliar na listagem, com isso chegamos aos 10 nomes fictícios que foram escolhidos para representar os egressos, conforme quadro 8, disposto a seguir.

Quadro 8: Nomes fictícios atribuídos aos entrevistados egressos

Nome Fictício	Composição	Resumo do Campus
Cilene Guarapari	Cilene Nascimento Canda + Guarapari	Famosa por suas praias de areias monazíticas e pelo turismo, conhecida como 'Cidade Saúde' do Espírito Santo.
Marlene Itapina	Marlene Oliveira dos Santos + Itapina	Distrito de Colatina, referência na formação agrícola e agroindustrial, com paisagens do interior capixaba.
Roseli Piúma	Maria Roseli Gomes Brito de Sá + Piúma	Cidade do litoral sul, reconhecida pela pesca artesanal, maricultura e artesanato em conchas.
Tatiana Alegre	Tatiana Polliana Pinto de Lima + Alegre	Localizado na região do Caparaó, conhecido pela tradição agropecuária, cafeicultura e belezas naturais da serra.
Sheila Aracruz	Sheila de Quadros Uzêda + Aracruz	Município com forte presença dos povos indígenas Tupiniquim e Guarani e intensa atividade industrial e florestal.
Sandra Viana	Sandra Carneiro de Oliveira + Viana	Município com forte identidade cultural, tradição ferroviária e festas populares, além de desenvolvimento industrial.
Fábio Cariacica	Fábio Pessoa Vieira + Cariacica	Cidade da Grande Vitória, com perfil urbano e industrial, em constante desenvolvimento logístico.
Leonardo Vitória	Leonardo Rangel dos Reis + Vitória	Capital do Espírito Santo, ilha cercada de mar e morros, centro administrativo, econômico e cultural do estado.
Nelson Colatina	Nelson de Luca Pretto + Colatina	Conhecida como a 'Princesa do Norte Capixaba', é um polo econômico com

Nome Fictício	Composição	Resumo do Campus
		destaque para comércio, serviços e agricultura.
Ronaldo Serra	Ronaldo Figueiredo Venas + Serra	Município da Grande Vitória, industrializado, com desenvolvimento urbano e belas praias, além de áreas protegidas.

Fonte: gerado por ChatGPT em 30/05/2025.

Os nomes fictícios do quadro 8 foram relacionados aos egressos de forma aleatória. Vale ressaltar que o pró-reitor entrevistado não foi tratado com anonimato devido a sua participação no processo de parcerias para a realização dos Minter e Dinter no Instituto e quanto ao seu cargo ocupado, que é na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, além de ser o único entrevistado que representa a instituição IFES-ES. Destaco que as entrevistas foram realizadas entre os meses de abril e maio do ano de 2025.

9.2.2 Identificação dos Egressos

Visando ter uma identificação geral dos egressos que participaram das entrevistas, foi questionado quanto ao gênero, idade, tempo de serviço no IFES-ES e implantação das PTTs dos entrevistados.

Para melhor compreensão da análise dos egressos, embora usando nomes fictícios, segue quadro 9 com as identificações gerais (perfil sócio-laboral) dos egressos com os respectivos nomes que serão utilizados para manutenção do anonimato.

Quadro 9: Relação de Nomes Fictícios com o perfil sócio-laboral

NOME FICTÍCIO	SEXO	IDADE (anos)	TEMPO DE IFES-ES (anos)	IMPLANTAÇÃO PTT
Cilene Guarapari	F	41 a 50	16 a 20	NÃO
Fábio Cariacica	M	41 a 50	11 a 15	NÃO
Leonardo Vitória	M	41 a 50	11 a 15	SIM
Marlene Itapina	F	51 a 60	16 a 20	SIM
Nelson Colatina	M	51 a 60	11 a 15	SIM
Ronaldo Serra	M	41 a 50	6 a 10	NÃO

NOME FICTÍCIO	SEXO	IDADE (anos)	TEMPO DE IFES-ES (anos)	IMPLANTAÇÃO PTT
Roseli Piúma	F	41 a 50	6 a 10	NÃO
Sandra Viana	F	41 a 50	11 a 15	NÃO
Sheila Aracruz	F	51 a 60	11 a 15	SIM
Tatiana Alegre	F	31 a 40	11 a 15	NÃO

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

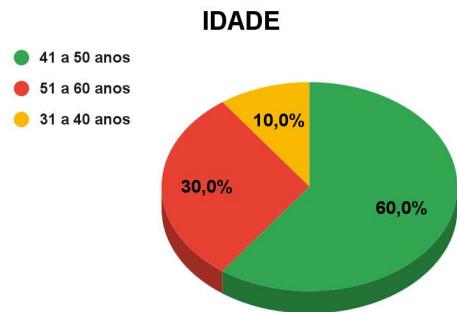
A partir do perfil sócio-laboral apresentado no quadro 9, foram elaborados os gráficos 8 a 11, dispostos a seguir, para melhor visualização gráfica da distribuição de gênero, idade, tempo de serviço e implantação das PTTs dos egressos entrevistados.

Gráfico 8: Gênero dos egressos entrevistados



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Gráfico 9: Idade dos Egressos Entrevistados



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Gráfico 10: Tempo de Serviço Egressos Entrevistados



Gráfico 11: Implantação das PTTs dos Egressos Entrevistados



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

De acordo com os gráficos acima elaborados a partir das entrevistas realizadas com os egressos TAEs, percebemos que 60% dos entrevistados são do sexo feminino, que a idade de 60% destes está entre 41 a 50 anos, o tempo de IFES-ES da maioria está entre 11 a 15 anos de efetivo exercício e que apenas 40% das PTTs dos entrevistados foram implantadas.

9.3 ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

Para a análise dos dados coletados através das entrevistas com os egressos TAEs da turma 04 (2021), foi utilizado o método de análise de conteúdo de Laurence Bardin, para fins de interpretação dos dados qualitativos. Assim, conforme as entrevistas eram realizadas, era também elaborada uma planilha com as categorias a serem examinadas.

Essas categorias foram criadas conforme eram planilhados os dados coletados por meio das entrevistas, depois foram analisados observando os objetivos desta pesquisa. Algumas categorias foram agrupadas, conforme suas características e semelhanças, e finalmente criadas.

Desta forma, traremos o conteúdo por categoria e dentro de cada categoria discutiremos os dados apresentando trechos das entrevistas realizadas. As categorias trabalhadas são:

1. Motivações e Desafios enfrentados (Trajetórias: motivação e perseverança):
buscou-se saber quais eram as suas motivações para a realização do mestrado, se já havia o desejo, se já haviam tentado algum outro processo seletivo, e após terem ingressado, quais foram suas dificuldades e como as superou.
2. Impactos profissionais e pessoais (Quebrando/Rompendo as caixinhas):
averiguou-se quais as implicações e mudanças profissionais e pessoais sentidas a partir da finalização do mestrado profissional em educação. Como

se viam no exercício de sua profissão, se tiveram mudanças na sua forma de agir e de pensar.

3. Relação com a gestão (O Minter e o servidor discente): objetivou-se investigar a atuação da gestão junto aos egressos enquanto estavam no mestrado e se houve apoio, se tiveram alguma dificuldade de comunicação ou não.
4. Mestrado Profissional em Educação (Mestrado: Rigor com Axé!): procurou compreender a relação do MPED com os egressos e se esta foi uma relação de compreensão, de ajuda e acompanhamento, ou não, se houve problemas no desenvolvimento dos estudos em relação a coordenação e as questões administrativas deste.
5. Implantação do PTT e os desafios ("E agora José?"): nesta categoria investigou-se a implantação ou não da PTT, suas dificuldades, seu sucesso, sua aceitação e as sugestões que poderiam auxiliar nesta implantação.

Tais categorias têm por objetivo trazer as percepções dos egressos sobre o mestrado e as implicações em suas vidas, pessoal e profissional, também ouvir as dificuldades, os desafios enfrentados e suas sugestões para as próximas parcerias, buscando trazer um relato das vivências e experiências desta turma durante o percurso do mestrado e o pós curso. E vamos juntos descobrir como a vivência do mestrado contribuiu para as suas vidas e para a instituição. Vale lembrar que estes relatos serão todos tratados pelos nomes fictícios, conforme quadro 8.

9.3.1 Trajetórias: Motivação e Perseverança

Abrindo o questionário de perguntas semi estruturadas para os egressos, após explanar sobre a pesquisa, o tema e objetivos, realizando uma primeira apresentação e a caracterização dos participantes, após “quebrar o gelo”, partimos para a primeira pergunta, um questionamento propício para levar o egresso ao início da sua jornada. E então: “*O que te motivou a entrar no mestrado profissional em educação?*”

Os olhares se movimentavam seguido de uma pausa, uma profunda respiração e “bom”... e ali se iniciava o passeio pelas lembranças e motivações, histórias que vêm de antes de aparecer o edital deste mestrado, em específico, histórias de tentativas, receios, desejos e planos. A maioria lembrando que foi “o mestrado certo e na hora certa”.

Para a maioria dos entrevistados a motivação veio de um “desejo antigo” de se cursar o mestrado; uma busca por “formação profissional” e “melhoria salarial” através da progressão. Alguns ainda demonstraram que havia o interesse em seguir uma carreira docente. Abaixo alguns trechos das entrevistadas:

E justamente na época da pandemia que apareceu essa possibilidade de cursar o mestrado. Então, como eu até costumo falar no meu projeto de pesquisa, né? Na minha pesquisa, que foi um desejo que ficou por muito tempo adormecido e que foi possibilitado de ter todas as condições ideais, né? Foi o mestrado em educação, o mestrado, Minter, oferecido pelo nosso campus, era o campus pólo, né? Então, assim foram as condições ideais para mim. Então, não é que depois de 16 anos veio o desejo, o desejo sempre existiu. Mas as possibilidades concretas se desenharam naquele momento, nesse momento do Minter, com a parceria com a UFBA. (Cilene Guarapari, 2025)

Foram algumas coisas, né? Acho que primeiro é a questão da progressão, realmente. A gente sabe que dentro do serviço público, para a gente progredir de uma forma melhor, é preciso, para avançar na carreira, é preciso fazer essas especializações. E depois eu tinha muita vontade de fazer um curso numa federal. Sempre tive essa vontade. (...) Quando saiu o ProfEPT, eu cheguei a tentar. Fiquei na lista de espera, não passei. E aí, quando veio o da UFBA, eu pensei, é uma grande oportunidade. Porque eles não exigiam publicações. Então, era um projeto e uma entrevista. O ProfEPT também, eu tentei por causa disso, porque não exigia publicações. E eu não tinha publicações suficientes para tentar numa federal. (Tatiana Alegre, 2025)

Olha, eu já queria fazer já há um bom tempo, mas a gente não tinha, principalmente para os TAES né, a gente não tinha muita opção, não tinha muito essa facilidade, era sempre mais difícil, né? Aí, sim, graças a Deus, a instituição teve essa, até aqui na pró-reitoria, no André Romero, ele incentivou mais essas parcerias, então facilitou para a gente... é abrir mesmo a mente, você ter mais qualificação e conhecer mais esse mundo aí, porque eu vim de empresa privada, minha atuação profissional, mais na área administrativa mesmo, e aí o meu mundo de educação, assim, nunca tinha entrado nesse mundo da educação, e aí eu sempre quis conhecer mais isso aí. E também a gente não pode deixar de falar também que você ter uma gratificação um pouco maior é bom, né? (Sheila Aracruz, 2025)

A partir dos trechos percebemos, como na fala de Cilene Guarapari, o desejo pela realização do curso de mestrado, que o desejo sempre existiu e se despertou nas “condições ideais”. Como ela fala, por ser um “Minter”, e entendemos aqui a importância pelo fato do TAE não disputar com os candidatos com maior carga

acadêmica, além das garantias de afastamento, mesmo que curto tempo, mas possível, visto que para um técnico administrativo não há dispositivo legal que garanta um substituto, como ocorre com os docentes do mesmo instituto.

Outra parte importante da fala da Cilene Guarapari é a interiorização dos Minters, a oportunidade fornecida aos servidores dos interiores em cursarem uma pós stricto sensu dentro do seu campus, nas proximidades da sua cidade, sem precisar se locomover até a cidade de Vitória, seja por questões geográficas ou por questões pessoais, a interiorização alcança e abraça os servidores.

Um fator estimulante que apareceu nas respostas, é o incentivo a qualificação que reflete na nossa remuneração. Como disse Tatiana Alegre “para avançar na carreira, é preciso fazer essas especializações” e assim ter uma melhoria salarial que traz uma melhor condição na nossa vida pessoal. Mas para ela não era somente a progressão, mas sim o desejo de estudar numa federal e o mestrado da UFBA lhe veio como uma grande oportunidade de realização pessoal. Como Sheila Aracruz também relatou, para os TAEs sempre é um pouco mais difícil esse acesso ao mestrado, contudo, a instituição, na pessoa do André Romero, da PRPPG, “incentivou mais essas parcerias”. E este incentivo da instituição, essas parcerias em Minter e Dinter, tem alcançado um novo público, um público composto por técnicos administrativos, que estão realizando sonhos.

Autores como Frigotto (2009) e Antunes e Alves (2004) ajudam a contextualizar essa luta por reconhecimento, valorização e conquista, diante da resistência histórica dos TAEs frente a um sistema que, tradicionalmente, investe prioritariamente na formação docente. Antunes e Alves (2004, p. 347) fala dessa subjetivação do trabalho e da “necessidade crescente de qualificar-se melhor e preparar-se mais” transferindo a necessidade de qualificação para os servidores.

E assim continuamos nosso bate-papo após escutar as motivações que os levaram até o mestrado profissional de educação da UFBA. Obtiveram seu ingresso no mestrado e aí começaram as aulas, trabalhos, leituras, reunião de grupos de pesquisa, desenvolvimento do projeto de intervenção, etc. E a vida não para enquanto se estuda, e chegamos a nossa próxima pergunta: quais as maiores dificuldades enfrentadas durante o percurso do mestrado?

Claro que todos nós temos uma vida caminhando junto com os estudos, os problemas não perguntam se podem ou não chegar, não pedem licença pra entrar e, além de tudo, tem um mestrado para se dedicar. Mas então, como foi essa fase para os egressos? Quais as dificuldades enfrentadas?

Dentre as respostas dadas temos: conciliação do tempo de estudo com o trabalho; falta do afastamento; sobrecarga de trabalho; dificuldades com a parte metodológica; textos complexos; redefinição dos objetivos da pesquisa; problemas na pesquisa; burocracia do CEP. Estes são alguns dos pontos relatados, mas vamos nos aprofundar mais, pois cada um teve um percurso, uma dificuldade, um problema, e não dá para ouvir e não sentir os dramas e a emoção da superação de cada um. Neste momento tive vontade de trazer cada história em sua completude (o que seria impossível, quem sabe surja um artigo!), pois esses relatos nos fortalecem e percebemos que não estamos sozinhos nessa jornada.

Todavia, uma dificuldade em comum foi a questão do tempo de estudo a ser dedicado conciliado com o trabalho, o retorno também as atividades acadêmicas depois de anos sem contato com os estudos científicos, além da dificuldade de alguns em conseguir o afastamento previsto em edital.

Separei trechos que me tocaram, que achei importantes tanto na questão institucional quanto nas questões acadêmicas, e que tenho certeza que nos levarão a muitas reflexões. As minhas, tentarei elencá-las aqui, as suas, deixo à vontade com seus pensamentos.

Iniciando com as questões acadêmicas, Cilene Guarapari relata seus desafios com a metodologia, também devido ao tempo fora dos estudos acadêmicos, a prática tecnicista dos servidores TAE, dependendo do setor e da função que trabalham, esse rigor metodológico não é praticado e nem cobrado.

Mas acho que o meu maior desafio foi a parte da pesquisa, a parte metodológica da pesquisa mesmo, da exploração dos dados, dessa organização, porque eu não tinha feito ainda um projeto de pesquisa na proporção de que exigisse aqui uma coleta de dados, para poder pensar a análise desses dados, como trazer esses dados para o projeto. (...) a parte metodológica realmente foi o maior desafio que eu tive. (Cilene Guarapari, 2025)

Cilene Guarapari ainda complementa de forma esclarecedora quando diz que “a nossa carreira não nos leva para a pesquisa, para a produção de artigo e eu, particularmente, não me vejo como pesquisadora, eu sou educadora”. Essa percepção de pertencimento ao meio educacional, em muitos relatos também enfatizado, veio a partir do mestrado em educação, ainda mais que o MPED/UFBA teve uma forma de ensinar ao qual envolvia os TAEs e isso culminou nesse sentimento de vínculo com o ensino.

Eu não me vejo como pesquisadora nesta carreira, mesmo depois do mestrado, mesmo realizando uma pesquisa, produzindo, tendo escrito, eu não me vejo como pesquisadora. Não é algo que, embora eu entenda que enquanto profissional da educação nós fazemos pesquisas cotidianas, nós fazemos levantamentos, nós fazemos descobertas, nós produzimos muito, embora não registramos, mas nós produzimos cotidianamente. Acho que o trabalho do educador é esse trabalho cotidiano de pesquisa mesmo, de estudar. (Cilene Guarapari, 2025)

Faço uma observação na fala de Cilene Guarapari, acredito que sim, somos todos pesquisadores, embora não trabalhamos diretamente com a pesquisa, nós somos e podemos ser. O que acontece é que não nos oportunizam isso dentro da Instituição, não nos insere, mesmo porque temos que dispor de tempo dentro da nossa hora de trabalho, um tempo já consumido por comissões e grupos técnicos que são de pesquisa. Comissões temporárias, com novas leis, novas resoluções e normas para serem implementadas, e isso tudo gera sim pesquisa, estudos, relatórios, mas como Cilene Guarapari bem diz, nós “não registramos” academicamente.

Outras entrevistas também relataram os desafios sentidos no processo acadêmico, como Roseli Piúma (2025) diz, “até a gente conseguir conciliar trabalho e estudo e encontrar o ritmo. E depois, já segundo, terceiro, e aí vem já pensar na proposta interventiva, entender, se localizar e o contato com o orientador”. Esse processo acadêmico, esse “ritmo” de estudos, nem sempre o TAE está habituado, existem pessoas que tem esse olhar, esse desejo de ser docente e já se inserem no ritmo rapidamente, mas cada um tem seu tempo e seu ritmo, cada um com o seu passo e compasso.

Outro registro pertinente acerca dos desafios neste percurso acadêmico, foi trazido por Leonardo Vitória (2025) quando cita o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

Pra mim, a minha maior dificuldade foi o comitê de ética em pesquisa. O CEP. (...) A gente tem visto muita coisa aí que faz duvidar se, de fato, existe

uma bioética, né? Ou uma ética, de fato, com pesquisa com os seres humanos. Mas, mesmo assim, eles burocratizam com pesquisa pequena, sabe? Com pesquisa que não vai ter um grande impacto, assim, no custo da humanidade. Eles ficam espezinhando. E aí, me lembra um pouco um micropoder, né? De ficar mandando na pesquisa dos outros, cara. Eu achei intervenções absurdas. E me tomou muito tempo. Ia e voltava, ia e voltava, ia e voltava.

A primeira turma do IFES-ES em parceria com o MPED/UFBA, turma 4, passou por vários ajustes ao longo do processo de estudos, um deles foi o CEP. Na época, era necessário ter aprovação do CEP da UFBA para o desenvolvimento das pesquisas com seres humanos, não vou entrar no âmago da questão, discutir ética, quais pesquisas estão ou não nesse escopo, mas quero discutir a burocracia e levantar o questionamento: todas as nossas pesquisas precisariam mesmo passar por este processo burocrático do CEP? Contudo, na turma 6, a segunda turma de parceria do IFES-ES com o MPED teve outro processo e agora mais burocrático. A turma teve que passar pelos dois comitês de ética, da UFBA e do IFES-ES, gerando mais devolutivas, mais transtornos e atrasos no desenvolvimento da pesquisa.

Não discuto aqui a seriedade ao qual são trabalhadas as questões éticas, na minha experiência particular, percebi dedicação e presteza no trabalho de análise, mas agora passamos por dois comitês éticos. Não poderíamos discutir e decidir por um só no nosso processo de pesquisa? Nossa pesquisa é em grande parte no IFES-ES, não poderia ser apenas no CEP do IFES-ES? Ficam os questionamentos ao qual Leonardo Vitória nos traz e que acho oportuno apontar.

Continuando com os desafios, um desafio muito mencionado foi a conciliação dos estudos com o trabalho. Como técnicos administrativos sabemos que não temos a prerrogativa do afastamento nos valendo de um substituto, assim como os docentes. Desta forma, o minter veio a auxiliar nesta questão, pois este tem um edital ao qual garante 10 horas semanais de dedicação aos estudos (aulas, reuniões de grupos e orientação), nos enquadrando no Treinamento Regularmente Instituído (TRI), e ainda o direito a 6 meses de afastamento, podendo ser utilizado a qualquer tempo do curso do mestrado.

Para melhor elucidação, apresentamos a conceituação de TRI pelo IFES-ES:

Treinamento Regularmente Instituído (TRI) é qualquer evento de capacitação, interno ou externo, que utiliza de qualificação com propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais

estabelecidas no PDI e PEI, por meio do desenvolvimento de competências individuais. (IFES, s.d -a)

Entretanto, mesmo com os direitos garantidos, nem todos conseguem usufruir do TRI, assim como aconteceu com Ronaldo Serra (2025).

Então, uma das dificuldades, né, é conciliar o trabalho com o mestrado, né, que eu não consegui pegar a licença integral. Então, a gente ficava naquele, (...) TRI, né, mas, assim, acumulando coisa do setor, né, igual eu trabalho com o setor de licitações, eu sou coordenador do setor. Então, assim, na época, e na época eu estava sozinho, oh Gissely, eu estava sozinho, imagina você mexer com licitação, fazendo pregão, fazendo aquele monte de negócio, você estudar. Primeiro, não é só fazer atividade do setor, você tem que estudar. Licitação mexe com leis, né, leis, instrução normativa, resoluções, né, jurisprudência. (...) Então, aí você ter isso tudo de atividades e ainda fazer o mestrado, então, assim, foi um desafio muito grande, tá.

Devido ao número reduzido de TAEs na instituição, com os cortes que o governo vem realizando ao longo dos anos, sem concursos públicos para reposição do quantitativo necessário, essa está sendo uma realidade em muitos setores. Outra egressa, a Tatiana Alegre, também relatou o mesmo problema, trabalhando sozinha no setor, não pôde usufruir do afastamento, embora tivessem o TRI, redução da carga horária, sendo os únicos servidores de um setor, o quantitativo de serviço não diminuiu, ele permaneceu, e as demandas aparecem e eles tiveram que dar conta, mesmo tendo a redução de horas.

Os desafios para esta turma não foram poucos, devemos recordar que o ano de 2021, ano em que a turma iniciou suas aulas, foi o ano em que vivenciamos ainda a pandemia do Covid-19. A pandemia iniciou-se no ano anterior, em fevereiro de 2020, logo após o carnaval no Brasil, com anúncio de lockdown e todas as incertezas que passamos na época.

Essa turma teve seu edital publicado no final de 2020, as aulas foram iniciadas no início de 2021, sendo quase que totalmente ministradas de forma online. O ano de 2021 teve o início da vacinação contra o Covid, mas, mesmo assim, tivemos ondas de contaminação que afetaram toda a população. A egressa Sandra Viana relembrou essa fase em seu relato quanto aos desafios enfrentados.

Algumas dificuldades. Primeira, assim, né? Que veio a questão da pandemia. Então, toda essa problemática, a gente não tinha o direito ao afastamento integral, era somente o TRI com 10 horas semanais, mas 10 horas semanais, você, mais do que ninguém, sabe que vai pra muito além disso. Mas eram horas importantes. (...) Como é que você trabalha uma perspectiva de revisão de uma política se você não sabe se você está vivo

amanhã, né? Então, assim, foi muito complicado. Então, esse eu acho que foi uma das primeiras grandes barreiras, assim, conciliar, sabe? Tudo isso num metro quadrado, você ficava sentada dentro de casa quase 24 horas na frente da tela. Tendo que lidar com filhos, marido, todo mundo nesse mesmo espaço, e cada um na sua dinâmica tentando ali dar conta, da conta do trabalho, da conta do mestrado, da conta das leituras, da produção, da criatividade, da escrita, enfim. Uma complexidade enorme. Então, eu acho que esse é um ponto que eu colocaria a pandemia como um fator importante, um desafio importante. (Sandra Viana, 2025)

As incertezas e o convívio restrito, o trabalho remoto, mestrado e família, com certeza não deve ter sido fácil avançar no desenvolvimento do mestrado com tantas notícias e essa calamidade na saúde em nível internacional. Uma das entrevistadas relatou o seu dilema nesse período quando um ente se contaminou com Covid.

Logo no início do curso o meu esposo teve COVID. Ele teve COVID grave. Ele ficou 21 dias na UTI. Foi bem no início. Foi muito difícil. Realmente eu dei xeque-mate ao mestrado, abandonei, não participava das aulas, não participava de nada. E... Enfim, foi aquela fase do COVID. (...) E aí, quando ele voltou, quando ele voltou da UTI, ele ainda voltou muito debilitado. Ele não andava. Ele precisou de um tempo de reabilitação. E o suporte maior era eu. Porque a família dele não mora perto. (Tatiana Alegre, 2025)

Tatiana Alegre ainda destacou a importância do apoio que teve da coordenação do programa, a compreensão com sua situação, as chances dadas a ela para entregar trabalhos com um novo prazo e ela dedicou isso ao seu esposo, que foi o grande incentivador para o seu ingresso no mestrado.

E quando achei que já havia escutado vários desafios e momentos de força que encontraram no seio da família, com os colegas da turma, do trabalho, ouço mais um relato emocionado de Nelson Colatina (2025).

Logo no momento em que eu estou já pra poder sair, pra me afastar, eu estava fazendo o mestrado ainda, aí ela recebe o diagnóstico de câncer, no mesmo mês de Parkinson. Então isso foi muito ruim pra mim. E aí eu falei, cara, tem condição de continuar fazendo o mestrado? Minha esposa com câncer e com Parkinson? E aí eu não sei, cara, ela teve uma luz assim, que eu estava assim, no momento pra falar com ela que eu iria parar, e ela sem eu falar, ela virou pra mim e falou, vou te falar uma coisa, você nem me fale em parar de fazer o seu mestrado por isso. Porque eu vou me sentir muito mal se você parar. Você não vai me ajudar em nada se você parar com o seu mestrado, você vai me fazer sentir culpada e tal, e aí eu não parei, porque ela me deu essa força pra continuar. Então assim, além da força de querer fazer algo que era dentro da área que eu queria, teve essa força da minha esposa, porque eu quis parar por ela, mas ela disse que se eu parasse por ela, era pior pra ela.

Diante das dificuldades enfrentadas, dos desafios que apareciam, essa turma conseguiu dar a volta por cima e seguiu em frente. Os 17 discentes TAES da turma 04 conseguiram concluir, cada um no seu tempo e com sua história.

Depois dos relatos das adversidades enfrentadas, uma pandemia no meio do caminho, tempo e trabalho, estudos acadêmicos, doenças, o quê os motivou a perseverar no caminho e seguir com o curso? As motivações vinham de várias fontes. A família tem um papel especial para os egressos, além do desejo de finalizar esta etapa da vida, a conclusão de um projeto.

Na fala de Fábio Cariacica, percebemos que o apoio familiar é tudo para a continuidade de um projeto como o mestrado. Quando perguntei qual a motivação para continuar com todas as dificuldades que tinham aparecido, a resposta foi direta, como podemos ver no relato:

Minha família. Porque eu tive um apoio maravilhoso da minha família. Tanto minha esposa, meus filhos. (...) Então, minha família. Minha esposa. Eu tenho três filhos, né? Moramos em cinco pessoas aqui. Então, a gente tem... Cada um tem seus afazeres aqui em casa. A gente tem uma escalazinha. Eu cuidava de uma parte, minha esposa de outra, meus filhos de outra. Mas, na minha parte, minha esposa me liberou. Não, deixa que eu cuido da tua parte. Abre mão disso aqui. Vai estudar pro mestrado. Então, assim, a família. Sinto o apoio da família. (Fábio Cariacica, 2025)

O apoio da turma também foi lembrado por Roseli Piúma (2025):

Depois que passou o sufoco inicial do primeiro semestre, foi tranquilo, eu queria concluir. Queria concluir. (...) E a gente é muito isso, eu senti assim, a nossa turma se conversava. Quando eu falava, às vezes, disciplinas que a gente fazia junto, né? Então, aí você trocava figurinha com aquele colega que tava naquele bloco temático, né? E aí você ia além, às vezes, né? Um falava do seu problema, outro do outro, né? E sempre ajudava a motivar.

Outro fator motivador para esta turma não se firma apenas no emocional e nos laços familiares e de amizade, se pauta também na realização pessoal, na busca por aprendizado e conhecimento.

O mestrado foi muito, foi muito envolvente. A minha motivação foi o próprio processo de aprender, né? A titulação era muito importante pra mim, mas o próprio processo de aprender, de pesquisar, de desenvolver, a pesquisa que eu estava desenvolvendo, pra mim foi combustível, e eu sabia que era aquela oportunidade. Eu não podia perder a oportunidade. Então, a minha motivação foi a oportunidade que eu tive, porque eu não podia perder essa oportunidade. (Cilene Guarapari, 2025)

Não podemos esquecer do processo de finalização de um projeto de vida, o mestrado é um projeto de vida e havia neles o desejo de concluir essa etapa.

Com o tempo, eu fui vendo que eu dava conta e que isso ia ser importante pra mim, né? Fora que eu iniciei um projeto, né? Eu gosto de finalizar os projetos que eu iniciai, né? Então, isso me dá gás, me dá força pra poder ir em frente. Não, eu vou finalizar uma, um objetivo, né? Que eu coloquei. Então, eu vou concluir. Eu não sou de deixar de lado as coisas que eu iniciai, não. Os meus projetos, não. É um projeto, né? Um projeto de vida, né, também. Então, eu não sou de deixar o projeto pra trás, não. Eu vou até o final. (Marlene Itapina, 2025)

É o que eu sempre faço, né, o curso que eu entro, eu tenho que terminar ele. Esse é, carreguei sempre pra minha vida isso. O que eu iniciei, eu sempre tenho que terminar. Então todos os cursos que eu iniciei, eu terminei. Então esse, mestrado, não seria diferente. (Ronaldo Serra, 2025)

Dessa forma, a motivação está relacionada à busca por romper com as estruturas hierárquicas do serviço público, como aponta Silva (2017), ao evidenciar o mestrado profissional como uma estratégia de valorização e fortalecimento técnico na administração pública. Ainda conforme Silva, a qualificação dos técnicos administrativos provoca inúmeros benefícios, tanto para o servidor, quanto para a sociedade, melhorando o nível da gestão pública.

Destaco ainda que quando temos um sonho, um desejo, um projeto de vida, quando se inicia essa realização não tem como fugir dos problemas, mas há encontros com pessoas que ajudam, pode ser a pessoa da família ou um amigo, colega do trabalho, um professor, mas a motivação vem também de dentro, da força de continuar, de chegar no final e dizer “eu consegui, sou mestre”. Não é só questão de titulação, mas de conquista pessoal. O doce e o amargo das batalhas finalizam com o sabor da vitória.

9.3.2 Abrindo as Caixinhas

Muitos dos egressos disseram que o mestrado abre caminhos e posso dizer também que ele abre a nossa cabeça, a nossa mente, nos tira do lugar cômodo ao qual nos encontramos e nos leva a reflexão, a análise crítica. Quando falamos de sentir as mudanças no âmbito pessoal e profissional, quando separamos essas duas pessoas, o ser indivíduo na sociedade e o ser indivíduo trabalhador, nem sempre é possível se perceber em separado pois fazemos parte de um todo e essas partes

nos constitui. Então quando mexe em um, vai acabar mexendo no outro. Sua forma de pensar, suas atitudes, conhecimento adquirido, postura, etc.

Quando questionei a uma egressa as mudanças sentidas enquanto pessoa e depois enquanto profissional, ela me deu uma resposta muito interessante que nos leva a esta reflexão desse todo que somos.

Eu não consigo assim. Separar muito. Sabe? Essa história. Porque a atuação profissional. Ela está muito. A gente não consegue deixar o pessoal lá fora. E entrar para a instituição. Vou ligar, no meu caso. Que estava aqui virtualmente. Vou ligar o computador. Agora eu vou ser pedagoga. Mas essa pedagoga está toda subjetivada. Por quem é a mãe. A esposa. A irmã. A tia. A amiga, enfim, e vice-versa, né? Da mesma forma que eu lá no começo comecei a fazer pedagogia porque eu tinha um filho pequeno, a gente acaba sendo... a nossa existência, ela não tem como ser fragmentada, né? A gente é esse combo, então assim, esse amadurecimento profissional, ele é consequência do amadurecimento pessoal e o amadurecimento pessoal é consequência dessas vivências profissionais também (Sandra Viana, 2025).

Sandra Viana ainda exemplifica como a vida profissional está relacionada a pessoal e como isso influiu em toda vida dela. Ela entrou no mestrado com um tema que veio a partir do fazer profissional, que depois a conduziu para o doutorado e como essa dinâmica do conhecimento mudou ela como pessoa, na visão de mundo e sociedade, e como profissional.

Inclusive, a temática do letramento racial crítico está hoje na minha tese, está prevista na minha tese, que foi um processo que eu passei pessoalmente e a construção da identidade política mediada pelas relações raciais também fecha essa temática que é, pra mim, o grande ganho, assim, né? Essa leitura, esse letramento nos condicionam, nos dá condição de fazer uma leitura social, racial, política, enfim, da vida e essa identidade política, ela, acho que foi o grande ganho que eu tive, assim, pessoal e profissionalmente.

O mestrado proporciona e oportuniza transformações e aprendizados, na fala da Sheila Aracruz (2025) se vê que a partir da qualificação somos levados a ter outro olhar, e percebemos isso quando nos levamos a refletir sobre o eu antes e depois do mestrado.

Eu acho que assim... É... Você tem uma diferença grande. Se você comparar o eu antes e o eu depois, né? Você tem... A cabeça abre bastante. Nesse mundo de pesquisa, né? Que eu nunca tinha feito pesquisa. Nunca tinha me envolvido. Então, você... Você vê um outro mundo, né? Você entende mais os nomes, os palavreados, né? As conversas, né? Falando que está sendo falado. Então, foi muito bom. Muito bom. Um divisor de águas mesmo.

E esse “divisor de águas” vem das experiências únicas das relações em aula, trocas com os colegas, no desenvolvimento da pesquisa, no campo, na escrita, assim como relata Ronaldo Serra (2025) quando diz: “você conhecer outras pessoas, né? Fazer uma rede aí de pessoas, né? Você dividir ideias. Compartilhar ideias, conhecimento com outras pessoas. Aproximar de outros servidores, de outros campi também”. Ademais, o Minter do IFES-ES favorece essas aproximações de servidores do Sul e do Norte, por exemplo, que na rotina do trabalho não se conheceram e traz uma rede de relacionamento diversificada e valiosa.

Nas palavras de Tatiana Aracruz encontramos o poder do conhecimento. Como ela diz “eu acho que, enquanto pessoa, eu acho que me trouxe, assim, essa segurança profissional me trouxe uma projeção pessoal também, sabe? Uma vontade mesmo, assim, de contribuir e, sei lá, de fazer diferença, de, sabe, me motiva mesmo”. E essa motivação após conclusão de um curso puxado e que exige tanto da dedicação de cada, que o IFES-ES não pode deixar esfriar e apagar, precisamos usar essa potência para a instituição.

Outro ponto interessante foi observar outras conquistas que estavam como objetivo de alguns dos egressos, que foi o caso do Leonardo Viana (2025), que conquistou uma aprovação como docente do IFES-ES e ele atribui isso ao curso realizado:

Eu consegui passar no concurso de docente, nesse último do IFES, entendeu? Que era um dos meus objetivos. Eu atribuo que parte dessa... Eu poder ter conseguido passar esse processo, principalmente na prova didática, se deve ao conhecimento acumulado no mestrado, cara.

É de uma riqueza ímpar ouvir esses relatos de desenvolvimento pessoal e profissional, ver que o mestrado muda, evolui o ser e que essas mudanças são perceptíveis no conceito que cada um traz durante o bate-papo. O meu diálogo com Nelson Colatina (2025) traz essa riqueza e emoção, ao mesmo tempo, nas suas palavras, como podemos perceber:

A gente passa a olhar a vida mesmo, sabe? Fazer a leitura da vida de outra forma mesmo. É um pouco diferente, porque eu até costumo dizer que... O Paulo Freire diz, né? A questão da leitura de mundo. Eu costumo dizer que a gente chegou ao ponto que a gente precisa fazer a leitura da leitura de mundo do aluno para poder realmente chegar a um veredito, e não só saber que ele tem a leitura de mundo. Então, quando a gente faz o mestrado, você tem razão. Se antes eu olhava para as pessoas e via que aquelas pessoas têm certa leitura de mundo, agora eu tento entender mais profundamente qual a leitura de mundo das pessoas, sabe? Para poder fazer a minha síntese, para poder... Porque, assim, (...) eu acho que isso a gente pega

mais mesmo quando a gente está fazendo pesquisa de campo, sabe? Acho que o campo leva a gente para esse ponto.

Diante disso, acrescentamos os temas mais trazidos para esta etapa da entrevista, a maioria dos egressos trouxe como impactos na vida pessoal e profissional: fortalecimento profissional, segurança, novas competências, autoestima elevada, realização pessoal e orgulho pela conquista.

Segundo Pauleti (2023), o mestrado profissional provoca transformações significativas na forma como os profissionais leem e intervêm na realidade institucional, “possibilitando maior aprofundamento teórico metodológico e proporcionando um espaço dialógico para maior reflexão sobre a prática docente” (Pauleti, 2023, p. 35).

Ademais, assim como podemos apreender em Silva (2017), o investimento em formação gera retorno não apenas em produtividade, mas em protagonismo institucional e desenvolvimento humano. Desta forma, “é inegável que a capacitação é sim responsável por dar ao servidor melhores condições de trabalho, o que por sua vez, acaba facilitando sua dinâmica profissional, o que consequentemente tem reflexos em outras esferas de sua existência” (Silva, 2017, p. 29). Esses resultados se conectam também com os objetivos da CAPES expressos nas Portarias 47/1995 e 131/2017.

9.3.3 O Minter e o servidor discente

O Minter é um mestrado interinstitucional que se caracteriza por “viabilizar a formação, em nível de pós-graduação stricto sensu no país, de docentes e técnicos administrativos estáveis das Instituições de Ensino Superior” (Brasil, 2020). Ademais, ainda de acordo com a Capes (Brasil, 2020),

Os projetos Minter/Dinter caracterizam-se pelo atendimento de uma turma ou grupo de alunos por um programa de pós-graduação já consolidado, em caráter temporário e sob condições especiais, caracterizadas pelo fato de parte das atividades de formação desses alunos serem desenvolvidas no campus de outra instituição.

Outra característica interessante dos Minters é a de oportunizar a formação e qualificação nas regiões que estão fora dos centros educacionais, possibilitando o

acesso e a capacitação dos servidores (Brasil, 2020). Vale destacar que o IFES-ES busca interiorizar as ofertas com vistas a esta qualificação, objetivando os campi dos interiores.

Tendo em vista a parceria do IFES-ES com o MPED/UFBA, sendo esta pesquisa focada nos egressos da turma 04 do PPGCLIP, realizamos uma entrevista com o Pró-reitor André Romero da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação para ouvir o lado da instituição, quanto aos anseios das qualificações em Minter/Dinter, os objetivos, os desafios enfrentados e sua visão sobre essa parceria com a UFBA. Também foi questionado aos egressos quanto a suas experiências enquanto minter e a relação deles com a gestão em geral (coordenação, diretoria do campus, reitoria).

Iniciando sobre a relação dos egressos com a gestão em geral, os egressos relataram que obtiveram apoio da gestão local, dos colegas de trabalho e da gestão do Programa de Mestrado. Nas entrevistas foi enfatizada a relação com suas chefias e diretores-gerais, a maioria disse que não precisou entrar em contato ou solicitar algo diretamente à Reitoria. As maiores dificuldades relatadas foram quanto ao TRI (Treinamento Regularmente Instituído), ao afastamento de alguns (devido ao número reduzido de servidores Taes) e a conciliação “mestrado x trabalho”.

Quanto ao TRI, a egressa Sheila Aracruz (2025) expõe:

O TRI no início, a gente pegou ele no início, era só considerado TRI liberado nos horários que determinada matéria, disciplina, coincidia com o seu horário de trabalho. Eu tinha essa de oficina, ela começava às 4 horas da tarde, era o horário que eu, meu expediente acaba. E o orientador também, ele só fazia os encontros à noite, semanalmente tinham encontros às 7 horas da noite, até 9 horas da noite. Então, assim, grande parte eu não conseguia aproveitar essa liberação em horas. Depois, a turma também entrou em contato com a coordenação e aí foi feita uma nova adaptação desse TRI, que são X horas de liberação, X horas que você tem para se colocar ao mestrado e aí alivia um pouco mais essa questão aí.

De acordo com o relato da egressa, há de se acrescentar que o TRI e as normas postas na Instrução Normativa IFES-ES nº 2/2024, foram se ajustando e se consolidando aos poucos. Os egressos da turma 04, por terem sido a primeira turma desta parceria Minter com a UFBA e mais ainda por serem TAEs, com suas especificidades de caga horária administrativa, não terem direito a substituto, acabaram passando por esse processo de reestruturação e adequação.

Quanto às concessões das 10 horas do TRI, André Romero (2025) explana

Essas 10 horas foi uma luta. Foi uma luta, porque é o que eu disse para vocês, era a compreensão da DRGP de que um minter, ou seja, um mestrando, um doutorando, ele não se forma apenas com aula, ele não está fazendo especialização, é mais do que isso, ele tem que participar, ele tem que vivenciar reunião de grupo, ele tem que escrever artigo, tem que escrever capítulo...

Bom, aí a gente conversou, entendemos, conversamos com o procurador, fizemos uma instrução normativa para a PRPPG, mas conversando com a DRGP, eu assinei junto com o professor Luciano, na época que era o pró-reitor de desenvolvimento institucional. Aí, claro, ouvindo a DRGP, depois a gente se aproximou mais da coordenadoria de seleção de pessoas para que ela pudesse instruir, porque ficou muita dúvida.

Aí começou a ser o seguinte, concedeu às 10 horas, ah, mas tem que chocar o horário das coisas com o horário de serviço. De fato, isso é uma exigência legal. Só que eu falei para eles, falei, gente, os servidores precisam entender, eles achavam que não precisava se chocar, mas tem que se chocar. Ora, se tem que se chocar, você tem que conversar com os professores, para ajudar vocês que também tem leitura, etc. Seja esperto, coloque a leitura no horário que você está trabalhando. Reunião de grupo, etc, o professor tem que te ajudar. Se ele marcar a noite, não tem como. Se você não trabalha a noite, não tem como se chocar. Aí você vai perder. Então, as pessoas começaram a não conseguir utilizar as 10 horas. Então, foi um ajuste, até a pessoa aprender a mexer com essas 10 horas.

Como podemos perceber no relato do pró-reitor, foi se construindo aos poucos até chegarmos hoje nos entendimentos que temos, na instrução normativa, na compreensão e apoio dos gestores e discentes. Também veio depois a proporcionalidade de liberação de carga horária para quem faz 30h.

Aí começou outra dúvida. Ou seja, o servidor tinha 10 horas das 30, mas aí o servidor já tinha 30 horas, ele queria mais 10 horas das 30. Aí eu pensei, pô, mas aí também não é justo. A pessoa que é 40, você tira 10 horas. Então, a pessoa que é 30, você vai dar 10 horas também? Não é justo, tem que ser proporcional. Então, tudo isso foi sendo ajustado aos poucos, entendeu? (André Romero, 2025)

Outro ponto que tem bastante discussão, principalmente para os TAEs, é o afastamento. Tendo em vista que, na própria turma 04, dois dos nossos entrevistados não puderam tirar o afastamento por falta de servidor na sua coordenadoria, ou melhor, por serem os únicos servidores na coordenadoria em que atuam. O pró-reitor traz algumas questões sobre o afastamento.

Para professor, você ter um afastamento, ele dá uma possibilidade de você ter um professor que substitua. Para o técnico administrativo a gente não tem. (...) Além dessa compreensão de que para professor tem um substituto para técnico, não tem, ainda tinha qual que era o afastamento máximo que a gente poderia ceder para técnico e para professor.

E que o professor, Gissely, poderia dar tudo, os dois anos. Mas se eu dou dois anos, técnico eu não consigo dar dois anos. Além de tudo isso, um Minter, um Dinter, ele é um curso de formação em serviço. Ele não é um curso que foi feito para você ter... Você pode estar totalmente afastado.

(...) Mas eu posso te dizer que antes, todos os Minters e Dinters não se tinha uma homogeneidade. Você tinha diretor que dava todo o tempo, você tinha diretor que não dava... Por exemplo, doutorado, dava quatro anos, tinha que dar três, tinha que dar dois, tinha que dar um. Tinha gente que não queria dar nada. Então, esse tipo de tratamento diferenciado é muito ruim para a instituição, eu não concordo com isso. Segundo, se nós vamos dar quatro anos para os professores que têm substituto, para os técnicos, não dá para dar quatro anos.

(...) Eles não vão dar quatro anos para se afastar. Então, se você tem um afastamento total, o técnico acabou a possibilidade, porque não vão liberar ele. É um desafio emergencial que a instituição, com poucos técnicos administrativos, com necessidade de capacitação, não vão liberar, então vão prejudicar a capacitação dele.

Conclusão, a carta exige pelo menos um ano de estágio para doutorado e nós colocamos então metade disso para mestrado. Por que metade? Porque o máximo de tempo é dois anos para mestrado e doutorado é quatro, então se é um ano de estágio... Seis meses. Um ano para doutorado e seis meses para mestrado.

Toda essa discussão demorou muito, mas eu convenci, eu e Pedro convencemos os diretores gerais, para que a gente pudesse, e eles também entenderam, eles queriam que os servidores também se capacitassem. Então, não foi tão difícil essa compressão do tempo. (André Romero, 2025)

Podemos perceber que o pró-reitor André Romero teve muitas questões a serem trabalhadas e discutidas até se chegar a uma conclusão plausível, que atendesse a administração e aos servidores, em especial aos TAEs. E esse reconhecimento foi trazido pelos servidores, assim como explana as egressas Sheila Aracruz e Marlene Itapina

Eu acho assim. Eu sempre vou ser grata da instituição ter dado essa oportunidade que antes era bem mais difícil. Se você pegar uns dois, três anos atrás, para os TAEs tinha muito pouca gente que conseguia. É de gratidão mesmo. Da instituição ter aberto esse caminho. Da UFBA também. Que deu essa oportunidade. Pelo menos para mim. Muito proveitosa. Resumindo uma palavra. É gratidão mesmo. (Sheila Aracruz, 2025)

A gente sabe que é difícil, mas que eles estão usando alternativas para que a gente possa se qualificar, isso é muito importante, né? (...) com isso, veio mais conhecimento, veio a oportunidade de ter mais conhecimento a respeito da educação. Isso, pra mim, é assim, é impagável, entendeu? Mesmo com todas as dificuldades, né? Mas a gente releva, a gente coloca na balança as dificuldades e as facilidades que essa oportunidade nos apresenta, entendeu? (Marlene Itapina, 2025)

Por outro lado, ainda que sejam reconhecidos os esforços feitos pela instituição, ainda há de se considerar a diferença entre TAE e Docente, o tempo de afastamento diferenciado também traz efeitos diferenciados na própria pesquisa, assim como narra Nelson Colatina (2025)

Mas é uma coisa que é uma luta, uma reclamação que todos os técnicos fazem. (...) E é o tempo de liberação. O professor tem quatro anos, a gente tem uma dificuldade. Por exemplo, eu estou no doutorado, eu vou ter um ano de afastamento. Se eu tenho colegas professores que estão afastados, (...) vão ter quatro anos e depois prorrogam ainda mais um pouquinho.

Então, (...) Porque você, no início da nossa conversa, a gente conversando sobre o fato de ser feriado, você falou assim, 'não, mas eu não estou tendo feriado, eu estou estudando...'. Mas por quê? Porque você tem um tempo de afastamento pequeno, então você tem que fazer tudo nesse tempo. (...) mas eu tenho certeza que você teria muito mais tempo para fazer com muito mais cautela, com muito mais, sabe, quatro anos para você fazer, poxa vida, ou dois anos que eu tenho para o meu mestrado. Então, assim, eu acho que essa questão do tempo é fundamental, porque veja, eu falei para você também, eu ainda não me afastei, eu já estou fazendo algum trabalho de campo e estou trabalhando ainda, vou me afastar a partir de junho, né? Então, assim, é realmente para a gente muito corrido. Eu acho que é isso só que eu queria acrescentar.

(...) É, é muito corrido. Acho que pro TAE, a impressão que dá é que eles pensam que o TAE é super... todo o TAE é super dotado e o TAE vai conseguir fazer o que eles fazem quatro anos em um ano.

Em contrapartida, André Romero traz um relato importante para entendermos essa diferenciação no tratamento entre Técnico e Professor, ao qual vem da constituição do Minter pela Capes. Conforme o pró-reitor "o Dinter, o Minter, esse pensar que eu estou te dizendo, a CAPES é dominada, absolutamente, pela universidade. (...) Então, a visão deles e esse programa, no entanto, foi feito para qualificar professores, não foi pensado para técnico administrativo". Outro dado importante de se ressaltar é quando o pró-reitor fala que "dos mais de sete mil cursos da CAPES, só 3% estão na rede federal", corroborando com a ideia de que a qualificação por Minter e Dinter é destinada aos professores, pois são eles que dominam o meio.

O pró-reitor também relatou que na época do Reitor Dênio Rebello Arantes (25/03/2009 a 16/10/2017) foram iniciadas essas capacitações, porém mais voltadas para professores. Todavia, na época houve reclamações dos Técnicos Administrativos e, para atendê-los, o reitor abriu uma turma de mestrado em administração na Fucape (Faculdade de Educação Continuada) para os TAEs e esse mestrado teve muitos desafios e dificuldades a serem enfrentadas.

No mandato do Reitor Jadir José Pela (vigente), André Romero enfatiza que o Jadir não queria essa divisão entre os servidores. Foi relatado que primeiramente, ao se abrir um Minter ou Dinter, a instituição compra a vaga.

Então... Primeira situação era que a gente pudesse estabelecer termos de cooperação que os valores fossem pequenos. Por que pequenos? Porque eu posso aumentar o número de vagas para servidores. (...)

Aí a gente conseguiu fechar algumas turmas, já com esse valor reduzido. E aí a batalha mesmo foi conversando com a direção de gestão pessoas, como eu disse para você. Eu sempre falei para eles, não adianta a gente oferecer vaga apenas. Nós temos que entender que um mestrado, um doutorado, e isso naquela época, quem estava comigo era o professor Pedro Leite, que era o meu diretor de pós-graduação. E Pedro, a gente sempre junto, o Pedro sempre me apoiou e entendeu o que eu queria dizer. Nós precisamos fazer, compreender a DRGP que eles precisam também compreender que a formação de um mestre ou de um doutor não cabe apenas assistir a aula. Ele tem que ler, ele tem que escrever, ele tem que participar de reunião de grupo. Ou seja, não dá só para assistir a aula. Nós precisamos dar condições para ele. (André Romero, 2025)

O Minter/Dinter é um investimento em qualificação dos servidores e o pró-reitor André Romero disse “como que a gente evolui se os nossos servidores também não se capacitam?”. E assim, durante a entrevista o pró-reitor da PRPPG, André Romero, trouxe alguns dados estatísticos para apresentar. Tais dados são apresentados na tabela 6, disposta a seguir, para melhor visualização.

Tabela 6: Percentual de servidores do IFES-ES com titulação (2017 x 2025)

	DOUTOR		MESTRE		ESPECIALISTA	
	2017	2025	2017	2025	2017	2025
TAE	2,7%	5%	25%	32%	47,7%	47%
DOCENTE	37%	50%	51%	46,65%	—	—

Fonte: entrevista com o Pró-reitor da PRPPG, André Romero (2025).

De acordo com o pró-reitor André Romero, ao trazer os dados apresentados na tabela acima, demonstra como o IFES-ES está avançando em capacitação e titulação com os servidores. Como podemos observar, os TAEs estão saindo de um número bem baixo em relação aos docentes e estão avançando em suas qualificações em pós-graduação Stricto Sensu. Como relata o professor André Romero “em porcentagem é pequeno, mas para mudar de 3 para 5, se você fizer a conta de 3 para 5... É um aumento de 37% e aos poucos o Ifes vai avançando”. Ele ainda complementou:

Antigamente a gente tinha mais ou menos uma demanda em potencial, em potencial significa quem poderia fazer, mas não era todo mundo que ia fazer. Teria 1.200 servidores (...) que poderiam fazer mestrado e 800 que poderiam fazer doutorado. Inverteu agora. Hoje é 1.200 servidores que poderiam fazer doutorado e 800 mestrado. Diminuiu bastante.

Questionei ao Pró-reitor qual era o objetivo com as capacitações e ele me respondeu da seguinte forma:

Como eu falei pra você, nós só vamos conseguir, penso eu, avançar, primeiro, de uma instituição de inovação, na minha concepção, de uma instituição de educação, de ciência e tecnologia, quando a gente tiver uma instituição, cujo grande parte das suas pessoas que estão aqui, elas vivenciaram de alguma maneira essa questão da inovação, de alguma maneira, seja a inovação na educação, ou seja, na área do ensino, da pesquisa e da extensão, de alguma maneira.

Hoje, a maioria das pessoas não vivenciaram isso. Não vivenciaram, a maioria dos técnicos não vivenciaram, e hoje, um pouquinho mais de 50% dos professores vivenciaram, e o mestrado também vivenciaram, mas não vivenciaram com a plenitude que precisavam. Isso impõe a gente alguns desafios na instituição, porque, pela ausência dessa capacitação dos nossos colegas educadores, é que a gente acaba se afastando do ensino da pesquisa e do ensino da extensão, porque as pessoas não conseguem compreender o potencial que isso traz ao ensino de um menino e de uma menina.

Outra questão abordada pelo Pró-reitor foi quanto a acharem que o instituto quer elitizar a instituição e ele enfatiza:

Então, por isso a briga nossa, da instituição, em termos técnicos e professores de doutorado. Não é porque a gente quer... Eu já ouvi falar algumas vezes quando eu disse isso, porque eu tenho números aqui dos mestres-doutores da nossa instituição, que estou querendo elitizar a instituição. Não é isso, entendeu? Na verdade, eu acho que é direito de um (inaudível 35 min), seja ele do interior, seja ele aqui da Grande Vitória, de ter aula e vivenciar, a período dele na instituição com educadores, ou seja, professores, técnicos administrativos que tenham mestrado doutorado, que vão dar a melhor sugestão, o melhor tratamento, o maior tratamento. Não estou desqualificando quem é especialista. Não é isso, mas a visão é outra. Você vai ter outro tratamento. É diferente.

É a busca pela excelência educacional e valorização do seu quadro de servidores, como o Pró-reitor disse, sem distinção entre técnicos e docentes. Ele também enfatiza que, para quem faz mestrado ou doutorado, é uma mudança de visão do mundo.

Eu acho que, sabe, para a instituição e para as pessoas, eu sempre espero que o mestrado, quem faz mestrado, quem faz doutorado, que as pessoas possam se valer disso. Não só para sua vida profissional, mas para sua vida pessoal também. Porque abre portas. (André Romero, 2025).

Ademais foi mencionado o fato de um menor percentual de titulação nos interiores e, por causa dessas assimetrias entre os campi, percebe-se que aqueles campi que têm maior percentual de doutores também têm maior atividade de inovação. Esse é um dos motivos de também levar os Minter e Dinter para os interiores, para oportunizar acesso aos servidores dos interiores.

nós começamos a colocar esses cursos em campi que tinham baixo nível, a palavra não é essa, uma baixa porcentagem de formação de mestres e doutores. Por isso que foi lá em Nova Venécia, por isso que foi lá em Aracruz, por isso que nós estamos levando essa terceira turma lá para São Mateus, para que a gente possa ir nos extremos, mas a gente trouxe para cá também, o mestrado em administração foi aqui na Grande Vitória, foi lá em Cariacica. (André Romero, 2025)

Outro ponto levantado pelo Pró-reitor foi a questão do apoio financeiro que a Reitoria, porventura, possa conceder, como ele disse “a reitoria quebra o galho, ou seja, ainda existe uma necessidade de um, vamos assim, uma adequação, que eu acho que no futuro deve se ajeitar isso, porque a gente investe nas vagas. Não é pouco dinheiro”. É necessário ajustar muitos pontos ainda, como a concessão de diárias, passagens, muitas vezes oferecidas pela Reitoria, mas são muitos discentes para pagar pra todo mundo, muitos campi não querem pagar, outros pagam, e os servidores reclamam dessas desigualdades.

André Romero (2025) salienta que:

Quando tem os deslocamentos, a gente auxilia com os deslocamentos. Mas as diárias, pra pagar pra todos, por exemplo, são 50 e não sei quantos alunos têm o doutorado da UFSCAR. Nós não temos condições na reitoria de pagar isso daí, em diárias. E o campus também tem alguns campi que não tem mesmo. Também não tem. E isso, muitas vezes, alguns colegas, eu comprehendo que, assim, no sentido do direito do servidor, eu comprehendo, sabe, a decepção de alguns. Falam, pô, eles oferecem, isso não dá condições, não sei o quê. Mas eu também vejo que muitos colegas não conseguem verificar o esforço que a gente faz também. Porque o professor Jadir investiu mais de 4 milhões. Ele poderia ter pegado esses 4 milhões e feito outra coisa. Ele investiu mais de 4 milhões e meio pra formação de pessoas, mestres e doutores. Porque ele sabe e a gente entende que é importante essa formação. Então, nós estamos tirando do custeio 4 milhões e meio pra investir em vocês, certamente não vai ter muito dinheiro pra gente poder pagar, porque, veja, não é só o doutorado, também não é demérito, novamente, mas não é apenas esse doutorado. Tem um doutorado fulano de tal, tem um mestrado fulano de tal, tem dois, três mestrados. Cara, é muita coisa. Se eu for pagar diário pra tudo, a gente tá ferrado, a gente não tem, não tem grana pra tudo.

Com isso ele relata que a gestão sempre tenta auxiliar o servidor discente, mas que não têm as condições financeiras ideais para conseguir dar esse apoio que é justo, mas essa será uma questão a ser estudada e um desafio para a próxima gestão. E quando falamos de desafios, eu questionei ao Pró-reitor qual era a maior dificuldade nesse processo todo de minter e dinter. E o professor André Romero relatou que a Capes é o seu maior desafio no momento, pois eles, numa postura política de barrar instituições particulares que se beneficiavam da venda de mestrados e doutorados,

criou um edital para melhor gerir esses minter e dinter, que é o Projeto de Cursos Interinstitucionais (PCI).

Hoje, depois da entrada do governo Lula, a CAPES, para poder, e eu acho, acho não, foi uma resposta política dela, porque algumas instituições particulares se valiam disso para vender mestrado e Doutorado. E, para eles barrarem um pouco, eles colocaram um edital chamado PCI, que é Projeto de Cursos Interinstitucionais, que é a minter e dinter.

Então, quem tem que submeter lá é a instituição, não somos nós, é a instituição proponente, que é a instituição que vai dar o curso. Ela que submete. Porque ela submete para CAPES, tem um período de análise, ou seja, isso não é rápido (...)

Então, são desafios que eu acho que a próxima gestão vai enfrentar, mas hoje eu vejo o principal é essa maneira, sabe, desse tratamento muito vinculado à CAPES agora. Eu entendo a preocupação deles com a qualidade, mas eles estão dificultando a formação. A gente não consegue avançar. (André Romero, 2025).

Em nossa conversa, o Pró-reitor disse que anteriormente existia mais celeridade no processo, que ele entende a questão política e a necessidade de uma gestão maior dos processos, porém, com isso, houve mais burocracia e menos celeridade. André Romero também cita que seria importante para o instituto que esse investimento de vagas ficasse dentro do IFES-ES nos mestrados e doutorados do instituto, com turmas extras para os servidores, e que isso é outro desafio a ser enfrentado pela próxima gestão.

Com nossa entrevista chegando ao fim, questionei ao Pró-reitor sobre a gestão e monitoramento dos egressos dos Minter e Dinter na instituição, se havia alguma forma de monitoramento, se eles tinham algum relatório que trouxesse informações sobre esses egressos, como a produção acadêmica e a implantação da PTT, e o Pró-reitor, enfaticamente, respondeu que não tem e que precisavam ter.

Vamos dizer assim o seguinte. A gente tem monitorado, principalmente, a evasão, verificado porque está evadindo. Mas, esse pós-formação, a gente precisa melhorar. E, assim, não é uma desculpa, mas o número de servidores é pequeno. Então, você vê que a PRPPG, hoje, não é só a característica da PRPPG, é no campus, é na concepção dos federais. Mas, a PRPPG tem oito servidores. Oito servidores. Então... E, quem coordena esses... minter, acabou o minter, acabou! Então, assim, esse monitoramento acaba sendo prejudicado também. Deveria ser monitorado. Eu concordo. (André Romero, 2025).

A falta de servidores administrativos também foi relatada pelo Pró-reitor, assim como nos campi, a realidade é a mesma, muita demanda, pouco servidor. Mas a necessidade existe, esse monitoramento é necessário justamente para acompanhar o investimento realizado pela instituição nos seus servidores. A característica de um

mestrado e doutorados profissionais é a proposição de um produto que seja aplicável na instituição, temos muitos produtos e será que temos a implantação deles? Estes produtos são exequíveis? Sua implantação gerou impactos? São questões que hoje o instituto não saberia responder.

Ao longo dessa discussão acerca do monitoramento dos egressos, o pró-reitor informou que eles têm o acompanhamento realizado pelo próprio curso de mestrado, que são exigências feitas pela Capes no seu relatório quadrienal e ela está buscando saber dos impactos de um programa na sociedade. Questionei o que seria interessantes para o IFES-ES saber sobre os seus egressos e o Pró-reitor explanou:

Eu esperaria ter essas questões na forma de relatório, um acompanhamento, sabe, que fosse um monitoramento contínuo, que pudesse me relatar o que está acontecendo com essa pessoa, se ela está atuando, se ela não está atuando, por que ela não está atuando, porque o fato dela não estar atuando pode nos fornecer informações, e eu criar um programa para que ela possa atuar, para que eu possa entender se é uma questão de discriminação que está acontecendo dentro da instituição ou não, e se for a gente precisar atuar, se é um desejo mesmo dela de não querer, porque às vezes é um desejo dela, um desejo que a gente tem que respeitar. Então, eu não tenho isso. Não tenho isso. A gente não tem pernas, mas seria ótimo (André Romero, 2025).

Por ser o objetivo desta pesquisa, ambos concordamos com a necessidade deste monitoramento, principalmente devido à implantação das PTTs que, conforme já levantado, o percentual é baixo de aplicação, conforme podemos observar no gráfico 4 (PTTs implantadas pelos TAEs), ao qual apenas 31,3% teve sua implantação efetivada. Quais seriam os problemas, desafios e dificuldades enfrentadas? São questões que, se levantadas, podem ser analisadas pela gestão e ter apoio da própria PRPPG.

Quanto à parceria com o MPED, o pró-reitor relata que “é uma parceria que já tem mais de 5 anos, comecei em 2020. É uma parceria que eu considero de sucesso, porque ela tem compreendido essa intenção nossa de formar servidores. Essa necessidade que nós temos”. E agora o IFES-ES está indo para sua terceira turma de mestrado com o PPGCLIP-MPED/UFBA, provando que a parceria tá sendo muito proveitosa e que a gestão também está satisfeita.

André Romero (2025) nos fala também sobre a questão humana do programa MPED:

O que eu posso te falar, com as pessoas que eu tenho conversado aqui do mestrado da Ufba, tem mudado sim, tem criado oportunidades para eles, não só profissionais, mas como pessoa, de ver o mundo de maneira diferente, de ver o aluno de maneira diferente, como você mesmo disse, né? De você transformar... Olha, eu posso falar para você que eu me transformei, né? Eu também sou da área... Eu sou químico de formação, então eu... eu fui forjado, infelizmente eu vou falar uma palavra que não é muito boa, mas eu fui forjado de uma maneira muito dura, muito dura. E a área das ciências exatas, ela é muito difícil e as pessoas que foram forjadas por ela, acham que aquilo é normal, assim como a área de engenharia, acham que também é normal, sabe? Aquela quantidade pequena de pessoas sendo formadas. Então, e isso para ser transformado só assim, só formando as pessoas. Então, o mestrado tem... eu fui forjado pelas minhas... eu brinco que eu fui forjado pelas minhas colegas que me... no meu campus, as pedagogas que trabalharam comigo, e que mostraram essa questão da humanidade que é preciso a gente ter. Então, por que eu estou te falando isso? Porque as pessoas que têm sido formadas no MPED têm, assim, elas têm tido possibilidade de se colocar em situações que antes elas não conseguiam passar para pensar, parar para pensar. Situações e decisões que foram tomadas, cuja humanidade passou longe, muito longe.

Então, quando eu vejo, sabe, que pessoas melhoraram, não só profissionalmente, mas como pessoas, como eu melhorei como pessoa, e os meus colegas estão melhorando, e isso vai fazer diferente na nossa instituição, olha, eu acho que uma das partes da nossa missão está se concretizando. O que eu posso esperar é que mais pessoas possam ser formadas, mais pessoas possam fazer essa diferença, que possa avançar.

Ver um professor como o André Romero, de uma formação totalmente técnica e tradicional, perceber e entender a importância da formação humana, e ele sendo um gestor, nos mostra o quanto é necessária essa formação para os servidores, num todo, para que possamos ser um instituto mais humano também.

Isto posto, no tocante a esta pesquisa, reforçou a importância da criação de indicadores de impacto e monitoramento de egressos como forma de garantir que os investimentos em formação retornem de maneira sistêmica para a instituição e à necessidade de consolidação de uma cultura de avaliação.

Conforme Silva (2017, p. 29)

Conhecer o perfil dos servidores permite construir uma nova fase de avaliação, para viabilizar e descobrir algumas atitudes e comportamentos dos mesmos, promover cursos de formação mais específicos ao aprimoramento desses agentes, conforme os objetivos das entidades, entre outros.

A avaliação dos egressos permite corrigir erros, definir as melhores estratégias e atender com mais efetividade este público que deseja a capacitação e que pode contribuir muito para o desenvolvimento institucional em parceria com a sociedade e a administração pública.

Ainda respaldada por Koppe (2020, p. 130), a avaliação amplia a visão do monitoramento constante, possibilitando repensar as ações e as estratégias. A autora ainda destaca que, sendo o egresso o personagem principal da autoavaliação, este, que trilhou os caminhos da IES, “articula os conhecimentos adquiridos na propositura de ações profissionais eficientes e potentes”, sendo ele capaz de contribuir para um sistema de acompanhamento importante para o desenvolvimento do Instituto.

9.3.4 Mestrado: Rigor com Axé!

No nosso bate-papo com os egressos da turma 04, dediquei duas perguntas ao PPGCLIP-MPED/UFBA ao qual questionava sobre a postura dos profissionais do programa em relação às dificuldades enfrentadas e se se tinham algo positivo ou negativo a se dizer em relação ao programa e o quê sugeririam a eles. E foi a partir do diálogo sobre o programa que surgiu essa categoria: “Rigor com Axé!”.

Para melhor entendimento, recorremos ao significado da palavra “Axé” que, de acordo com o site Significados, diz ser da “língua iorubá, significa **poder, energia** ou força presentes em cada ser ou em cada coisa”. Enquanto “Rigor”, conforme Dicionário Online de Português, significa “excesso de força; fortaleza, rijeza, dureza”. Ambos nos remete ao conceito de um Mestrado que preza por um trabalho que seja realizado de forma correta, com efetividade, mas sem perder a humanidade.

Um dos entrevistados, tratado aqui com o nome de Leonardo Vitória, nos trouxe essa fala quando questionado sobre o MPED e ele disse “Eu gostei muito do programa, Gissely. Gostei muito dos professores, entendeu? Gostei muito da Ufba. Gostei muito do Axé da Bahia, na verdade” e complementou com a explanação sobre esse Axé.

Eu acho que, pra mim, o maior mérito do MPED, se eu pudesse resumir o mérito do MPED, foi o cuidado com a saúde mental dos seus estudantes. É, eles têm... É um rigor com axé, que eu chamo. **Rigor com axé.**

Porque, ainda que tivesse um rigor da gente fazer pesquisas sérias, né? Produzir conhecimento de maneira responsável, existia um axé ali pra gente se manter feliz, alegre, produzindo aquilo com gosto, sem dor, sem adoecimento. Ainda que o processo tenha sido muito diferente, alguns foram... foi muito difícil, né? Teve colegas que defenderam faz pouco tempo da minha turma, sabe? Mas aí tem a ver com percalços da vida também, o

que a pessoa passa, né? E, mesmo assim, eles foram muito acolhedores, cara. (grifo nosso)

Desde a constituição do programa e pelas falas e postura dos professores, coordenação, existe sim essa preocupação e uma atenção diferenciada. E eu posso assim falar pois sou discente desse programa ao qual também carrego um apreço e carinho muito grande.

Foi unânime entre os egressos os elogios tecidos ao programa, à postura da coordenação e ao apoio administrativo. Lembrando que esta turma iniciou suas aulas ainda em período de pandemia e que tiveram egressos com problemas de saúde na família, além de toda uma situação de crise de saúde mundial ao qual todos passavam.

Esse período de pandemia foi lembrado pelos egressos, principalmente pela ausência de contato presencial, como podemos ver na fala do Fábio Cariacica (2025):

a UFBA é uma mãe, né? A UFBA... Vou falar pelo mestrado profissional, pela equipe do MPED, né? É uma mãe. Nós fomos muito acolhidos. Nós, infelizmente, fomos prejudicados, porque estava terminando a pandemia. Então, não tivemos encontros. Então, nossos encontros eram todos online.

A egressa Sandra Viana (2025) traz o seu relato também recordando o período da pandemia e enfatiza a proposta pedagógica do curso.

E olha que, assim, por isso que eu falei pra você no começo, que quando eu vi a proposta pedagógica, aí eu entendi porque que eu, porque que a minha vida deu tantas voltas pra eu conseguir ter o tempo e as condições necessárias de ingressar na academia somente no meio da pandemia, né, em 2021. Porque, assim, seria naquele momento que eu estaria preparada para experienciar, pra degustar toda essa experiência que foi o mestrado na Ufba, sabe? E com professores e professoras tão, assim, eu não tenho palavras pra descrever o que é aquele corpo docente, quem são essas pessoas, enfim, todos, todos, todos e todas ali tiveram uma contribuição fantástica, sabe? Mesmo diante das dificuldades que a pandemia nos impôs, né, reformulou toda a proposta que estava prevista pra nossa turma, mas, assim, foi maravilhoso, foi maravilhoso. Pautado na proposta pedagógica do curso. Então, assim, você vê que, ah, aconteceu daquela forma porque era pandemia. Não. Se não tivesse tido a pandemia, nós teríamos tido os encontros presenciais, teria sido de outra forma, com certeza, mas a potência de aprendizagem, a potência de transformação de vida, eu acredito, eu tenho certeza que teria sido tão potente quanto foi a forma como aconteceu, sabe? Está sendo, certamente, a de vocês. (...) Mas, assim, não deixa nada a desejar em rigor acadêmico, muito menos em existência humana. Eu acho que esse é o maior diferencial dessa proposta pedagógica.

Os egressos descreveram o MPED como um programa acolhedor e sensível, que oferece suporte e está disponível, que tem cuidado com a saúde mental e que são humanos. E as sugestões foram: mais idas à UFBA e que tenha o doutorado verticalizado.

E mesmo quando o egresso teve dificuldades dentro do próprio programa, este deu o suporte necessário para auxiliar o discente, como podemos ver na fala Marlene Itapina (2025):

O mestrado pelo MPED foi muito tranquilo, eu tive muito suporte a Verônica na época, a Cilene, que participou da minha banca, sempre foram pessoas muito abertas ao diálogo. Todas as dificuldades que eu tive em relação a minha orientação, né, porque eu tive, né, falar que não porque tive dificuldade de diálogo com a minha orientadora, porque ela parecia que não conhecia muito bem o programa, mas, assim depois ela entrou na linha e acabou deslanchando. Mas aí eu tive muito suporte do MPED, tudo que eu precisei, eles estavam sempre à disposição.

Outro ponto forte do currículo do programa é a atividade chamada “partilha” que acontece no segundo semestre em seu componente oficina 2. A partilha tem a peculiaridade de inserir o discente pesquisador num processo de pesquisa exploratório, colocando-os em contato com os participantes da pesquisa com vistas a se ambientar com o problema, ouvir e entender as questões pertinentes ao tema e possibilitar uma melhor visualização da sua proposta intervintiva. Essa prática tem trazido muitos frutos para o pesquisador com possibilidade de melhorar as metodologias a serem aplicadas e o seu planejamento de atividades e foi lembrada pelos egressos Roseli Piúma e Nelson Colatina, respectivamente.

Eu acho essa proposta muito interessante, né, a questão dos ciclos, a gente poder, é, é, escolher a disciplina e até, se a gente quiser cursar ela nos quatro, nos três, né, pode ficar. E, da minha grade pra grade de vocês, eu já vi que teve alteração, né, disciplinas novas, então, eu acho que eles já viram, já mudaram alguma coisa, e, assim, né, então, eu acho que a proposta teve a partilha da pesquisa que eu achava que, nossa, eu acho que era mais medo, né, eu acho que é super válida, a partir dali a gente ganha uma confiança, um entendimento maior também. Eu acho que o programa não tem, assim, sugestão, eu acho que funciona (Roseli Piúma, 2025).

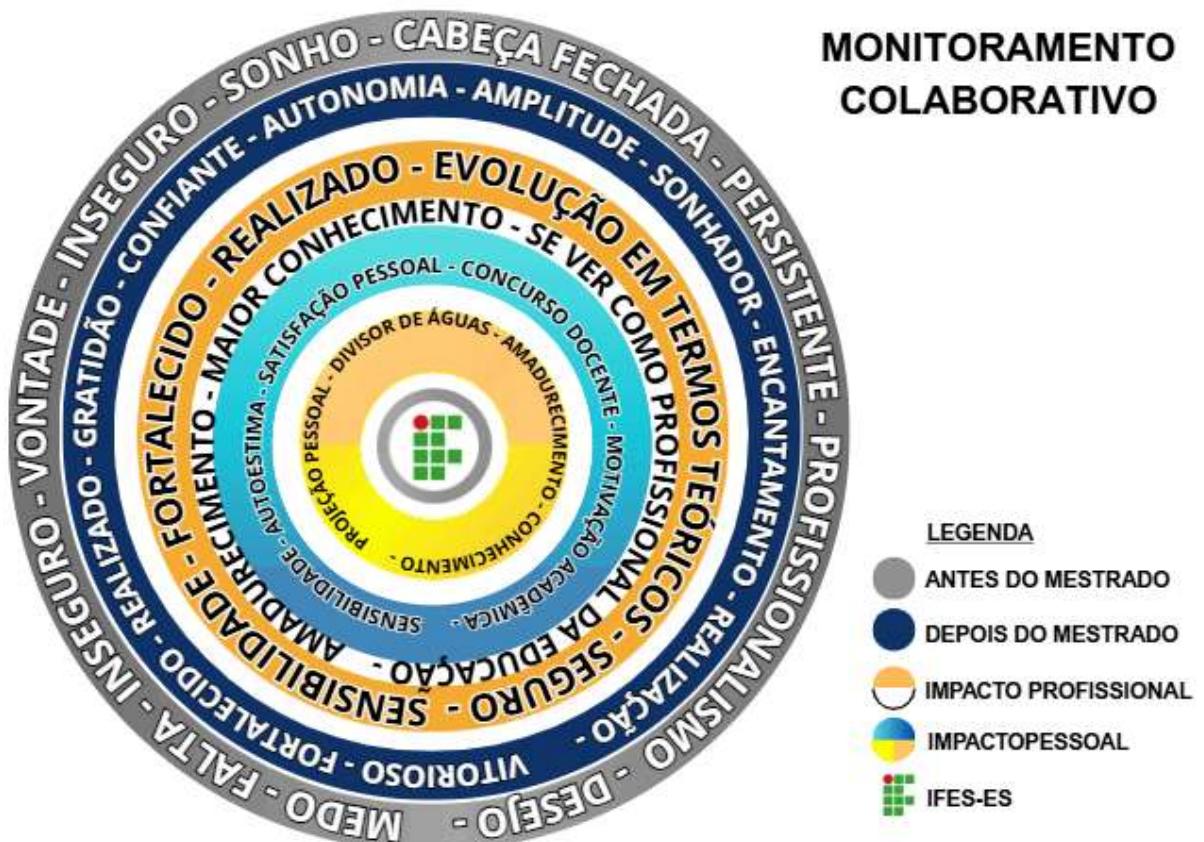
Para mim, foi uma surpresa muito grande a questão da partilha, né? (...) Então. Porque eu estou acostumado, como você disse, a ver as pessoas fazendo mestrado, até doutorado, e não tem nada disso aqui, né? O professor e tal, mas a gente não vê essa partilha. E o mestrado da UFBA, ele traz essa questão da partilha. Inicialmente, eu achei estranho, sabe? Falei assim, mas como assim a partilha? Depois eu vou para a pesquisa de campo, isso vai me atrapalhar. Eu

achei isso. Confesso que eu pensei isso, mas foi fundamental, foi muito interessante a partilha, porque assim, isso deu um, como se eu tivesse divulgando já... olha tô abrindo a porta para a gente fazer isso. E aí isso ajudou minha pesquisa de campo e aí teve interesse das pessoas participarem e tal (Nelson Colatina, 2025).

A partir das falas trazidas pelos egressos e pelas suas experiências exitosas no programa, os egressos foram questionados como eles se viam antes e depois do mestrado e a regra era se descrever (ou tentar) em apenas uma palavra. Essa foi a pergunta que mais silenciou os egressos e demorou a ser respondida, alguns chegaram a perguntar se só ele teria demorado tanto pensando ou se mais colegas acharam difícil a questão. E sim, com uma pausa pensativa, a reflexão foi unânime e eu, como pesquisadora, não achava que seria a pergunta mais difícil do questionário e não sei se saberia responder tão rapidamente a mesma questão.

Foi solicitado aos egressos que expressassem em apenas uma palavra como se viam antes de ingressar no mestrado e uma palavra de como se veem depois da conclusão do mestrado. Qual seria a palavra que o acompanhou ou que o moldou no percurso acadêmico. E depois das reflexões, eles conseguiram chegar a sua definição pessoal e construímos uma representação em mandala com as palavras que trouxeram em suas bagagens de vida e a que estão levando agora consigo após conclusão do mestrado, conforme ilustra a Figura 9. Também foram inseridas as palavras que eles trouxeram durante o bate-papo sobre os impactos que sentiram nas suas vidas pessoal e profissional.

Figura 9: Mandala: Monitoramento Colaborativo



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

A ideia da utilização da Mandala do MPED foi justamente fazer essa alusão ao mestrado e as transformações nas vidas de cada egresso. São mudanças percebidas tanto no âmbito da vida pessoal quanto na vida profissional, também como ser humano social pertencente à sociedade.

Na parte cinza da mandala temos a descrição de como os egressos se viam antes do mestrado, uns com medo e insegurança, outros com desejos e sonhos, sentindo a ausência de alguma coisa, persistindo num objetivo, se sentindo ainda com a cabeça fechada. E aí vem o Mestrado, todo um trajeto percorrido e sua finalização se efetiva com a defesa do seu projeto de intervenção, neste momento, em um dia discente e depois egressos, agora mestres em educação.

A partir dessa conquista também são sentidas as mudanças, o que antes tinha um peso negativo, agora se torna um olhar positivo, agora são vitoriosos, realizados e gratos, também são confiantes e sonhadores, porque não deixamos nunca de sonhar e desejar voos mais altos. E sim, saíram fortalecidos desse percurso.

Quanto à visão em relação a vida profissional, os egressos mencionaram maior segurança e propriedade nos assuntos que antes não saberiam discutir. Também relataram maior visibilidade no ambiente de trabalho e reconhecimento profissional. Na vida pessoal se tornaram mais sensíveis e acolhedores, aumento da autoestima e uma satisfação pessoal pela conquista. Com certeza, não se pode negar o amadurecimento que o mestrado proporciona e que foi lembrado durante as entrevistas.

São muitas conquistas e mudanças percebidas neste percurso de estudos, dedicação e envolvimento acadêmico. E esse monitoramento colaborativo nos levou a enxergar os impactos que uma pós-graduação stricto sensu proporciona aos servidores TAEs do IFES-ES e como foi promissor para a vida de cada um deles.

O reconhecimento de como uma pós-graduação tem implicações na sua vida pessoal e profissional, já nos mostra o quanto necessário é o investimento nessas parcerias de Minter e Dinter e o quanto frutífero é para o instituto também. Servidores qualificados e com autoestima elevada são profissionais que estarão mais preparados e engajados com as atividades da instituição.

Esse estilo pedagógico rompe com a lógica tradicional da formação técnica e se aproxima da proposta de uma educação omnilateral, como defendida por Pacheco (2020), em que a formação integra dimensões do trabalho, da cultura e da subjetividade. Essa perspectiva encontra ressonância também nas contribuições de Freire (1987), ao propor uma educação emancipadora e crítica.

Desta forma, Pacheco ressalta (2020, p. 16)

Nem a prática, nem a teoria podem, isoladamente, produzir conhecimento. Tanto o empirismo, como o academicismo são insuficientes para a compreensão da realidade e dos fenômenos sociais ou políticos. Nos meios acadêmicos, muitas vezes, se pensa que através da abstração teórica ou no isolamento dos gabinetes e laboratórios se pode produzir conhecimento. (...) O problema é que esta cultura academicista vem acompanhada de uma ideologia pequeno-burguesa, individualista, onde a preocupação central é com sua carreira solo, secundarizando o projeto institucional e seu compromisso social.

E assim o MPED/UFBA traz na prática esse estilo pedagógico que se fundamenta em Freire e numa educação completa, que leva ensino, prática e humanidade, sem perder a qualidade.

9.3.5 “E agora José?”

*E agora, José?
 A festa acabou,
 a luz apagou,
 o povo sumiu,
 a noite esfriou,
 e agora, José?
 e agora, você?
 você que é sem nome,
 que zomba dos outros,
 você que faz versos,
 que ama, protesta?
 e agora, José?
 (...)*

(Carlos Drummond de Andrade)

Em meio a desafios e motivações, continuou com o mestrado, com a produção de texto, a pesquisa, o projeto de intervenção e a PTT, esta que é o diferencial do mestrado profissional, e aí nos vem a questão: “E agora, José?” O questionamento é justamente esse: e agora? Finalizada a pesquisa, sua PTT foi implantada ou não?

No tópico 9.1 desta pesquisa trazemos um panorama geral dos egressos TAEs e um tabela com os Projetos de Intervenção, a PTT e sua aplicação (tabela 5) e ainda um gráfico das PTTs implantadas (Gráfico 4). Ressalta-se que apenas 31,3% das PTTs dos TAEs geral foram implantadas.

Mas refiz esse questionamento na entrevista com o grupo que se disponibilizou a participar do nosso bate-papo e, dos 10 participantes da entrevista, 6 não implantaram e 4 implantaram. Muito interessante que na entrevista tivemos um quadro quase equilibrado de implantações e não implantações, sendo que no cômputo geral a disparidade é maior. Todavia, isso foi muito pertinente para a pesquisa, possibilitou ter uma análise quase igualitária das duas situações.

Aos que não implantaram, vem logo a pergunta: “mas porque não implantou?” Principalmente quando ainda somos discentes e do mesmo programa cursado por eles, e ainda da mesma instituição. Nos intriga essa negativa. Acreditamos que ao lerem esse quadro de implantações também lhes vêm à cabeça essa indagação.

Vamos aos motivos relatados de forma resumida, são eles: a gestão; a dependência de outros (setores); resistência; financeiro; falta de institucionalização; necessidade de capacitação; sobrecarga do setor.

Iniciamos pelos problemas de gestão, um dos relatos traz a questão da divisão que existe entre o ensino e o administrativo e a dificuldade de diálogo entre os dois grupos.

Por que eu não consegui aplicar? (...) A gente sabe que as gestões do instituto, dos campi, elas são formadas por pessoas da área de ensino, né? E a impressão que dá é que nós, administrativos, não podemos ultrapassar a linha do ensino. É tanto que, principalmente nos campi antigos, tem um muro invisível (...) entre ensino e administrativo. (...) Então, eu senti uma dificuldade. Eu esperava mais da gestão... “Vamos apresentar? Como é que é esse negócio aí?” Eu fiz o cronograma, mas só pelo fato de eles não terem participado da minha apresentação, da dissertação, eu falei que eu ia ter dificuldades. Eu poderia ter insistido, mas assim é... eu abandonei de vez.

(...) Por exemplo, eu lembro quando eu formei, terminei, me deram parabéns. Tipo assim... “Agora acabou, né? Agora vamos voltar aqui, você tem uma diretoria para dar conta, assume isso aí, agora vou cobrar mais de você”. Nem “O - - - - E aí, como é um projeto que você tem que apresentar no campus, vamos fazer uma fala?” Eu não tinha a oportunidade de chegar para eles e dizer, gente olha, eu quero marcar uma reunião assim, assim, assim, para fazer uma apresentação, e eu quero apresentar isso para o campus, para ver se a gente consegue aplicar. Mas, infelizmente, eu tive essa dificuldade. Porque a gente precisa desse olhar da direção. (Fábio Cariacica, 2025)

Para a implantação de um projeto qualquer dentro da instituição é necessário apoio da gestão, além de abertura e diálogo para ter o direcionamento certo, que tenham ajustes, mas que tenha abertura para esse diálogo. É importante que os campi também tenham esse cuidado com o seu servidor, saber que ele concluiu, que é uma etapa conquistada para o IFES-ES e para o servidor e que seu projeto foi feito com base em estudos e pesquisa, que teve o acompanhamento de outras pessoas com competência na área, não surgiu do nada e não pode se perder assim no nada. Acredito que o acompanhamento da Gestão de Pessoas dos campi, dentro do processo que já existe de acompanhamento das atividades do minter, com o direcionamento junto com a chefia imediata, seria um apoio essencial para conseguirmos mais implantações das PTTs.

A egressa Tatiana Alegre (2025) também teve uma experiência parecida com a do Fábio Cariacica, porém, seu produto está em uso, mas não institucionalizado. Sobre a PTT ela fala:

Eu acho assim, ele existe, eu não vou dizer que ele foi implantado, eu acho assim que ele existe. Eu acho que pra ele ser implantado realmente de fato, ele teria que estar numa página, pelo menos na página da Pró-reitoria de Pesquisa e Extensão, na página da extensão. Ele teria que, de repente, igual, inicialmente, eu pedi, né? Que a própria Pró-reitoria de Extensão fizesse o aplicativo, né? Fizesse a certificação. Ou ele teria que, no mínimo, tá na página do IFES Campus Montanha. Em momento nenhum ele foi institucionalizado, ele não foi sequer impresso, é uma pena. Agora sim, aí fica a referência, eu quanto pessoa. (...) Eles sabem que o meu trabalho foi em cima disso. Aí, quando surge, aí eles me procuram. Então, não é o documento, não é o PPT, é a pessoa em si.

Esse é outro problema vivenciado pelos egressos, a personalização da proposta, e ainda com o agravante de não ter sido implantado o produto, mas, pela proposta feita, pelo problema que existe e a carência de uma institucionalização daquela proposição, sabendo que existe, no famoso “boca-a-boca” se chega à pessoa e toda vez que precisar daquele documento, daquele manual, daquela interpretação, será aquela pessoa, que fez aquele produto, por meio daquele mestrado, que será procurada para ajudar. A Tatiana Alegre nos dá o exemplo da situação vivida:

Por exemplo, no Campus Montanha, agora, existem várias parcerias, depois do meu trabalho, vários acordos de cooperação. Mas por quê? Eles sabem que o meu trabalho foi em cima disso. Aí, quando surge, aí eles me procuram. Então, não é o documento, não é o PPT, é a pessoa em si.

Além disso, os egressos ainda enfrentam questões com a dependência de outros setores e de pessoas, os seus sujeitos, aqueles pesquisados durante a construção do projeto de intervenção, e agora fazem parte de uma população a ser beneficiada pelo estudo, muitas vezes não se disponibilizam, não tem tempo para participar ou não desejam. O relato da Cilene Guarapari (2025) retrata essa situação:

Todo produto, e aqui no meu campus nós temos vários produtos, que para a sua aplicação você depende do processo de formação docente. Então, este produto que depende, eu acredito que os colegas que fizeram produtos que não necessitavam tanto do outro para realizá-lo, é mais fácil você fazer, colocá-lo em prática. Mas, quando depende de toda uma organização estrutural, porque para ter formação, precisa de tempo e espaço garantido para o profissional docente. E ainda assim, você garantindo tempo e espaço, você corre o risco de que não tenha adesão para o desejo pessoal desse professor. Mas, se você não tem tempo e espaço garantidos lá na carga horária dele, você é influenciado, por exemplo, por um professor que não deseja, ele vai oferecer um curso, igual eu já ouvi aqui, vocês ofereceram um curso, aquele momento de formação, só que eu tinha aula naquele momento, ou eu estava envolvida em um processo de pesquisa naquele momento.

(...)

Mas, eu não consegui implementar a minha formação, o que eu tinha planejado. Eu fiz o remendo. Eu trouxe a discussão do tema para o grupo de estudo, só que a participação dos docentes já foi muito pequena. Então, é uma frustração.

A questão orçamentária e financeira foi pontuada pelo egresso Ronaldo Serra, que lembrou no nosso bate-papo que por vezes pensou se o seu projeto não estava fora da realidade do instituto, uma ideia boa, que a orientadora abraçou, endossou e ampliou, mas que estava longe da realidade de aplicação. Os orientadores também devem estar atentos a estes fatores que fogem da alçada do discente, que não depende apenas do desejo e de um sonho, existem mais peças a serem movimentadas durante o caminho.

Olha, o primeiro ponto aí seria até a questão financeira mesmo, né? (...) Não daria pra aproveitar o espaço que já tem construído. Então, eu teria que conseguir uma verba ou entrar em um edital de fomento, entendeu? Eu teria que tentar achar uma outra forma pra incluir esse espaço lá no campus. Não dá pra aproveitar a estrutura que já tem pronta. Então, assim, esse é o meu primeiro entrave. Seria a questão financeira. Porque pra você construir um espaço, um container, igual no meu caso, né? Eu teria que adquirir o container, adquirir vários objetos pra dentro do container. Então, pra gente conseguir essa verba, assim, via investimento do próprio IFES, a gente não tem. (...) O segundo entrave, eu penso que seja a questão de... ocupação da minha atividade no setor mesmo. Ah, sim. É tomar tanto o meu tempo, né? A questão de licitação, né? Dos processos de contratação. Que, às vezes, não sobra tempo de eu correr atrás muito disso aí. De implantar o meu projeto. Entendeu? Eu penso assim, ah, o professor, por exemplo, acho que ele teria uma facilidade maior do que eu, enquanto técnico e ser responsável pelo setor de licitações, né? Então, assim, a alta demanda do setor acaba meio que me limitando a correr atrás, assim, pra gente implantar o nosso projeto no campus.

Questões financeiras e outras relatadas, a não implantação traz um sentimento de frustração, que também foi levantado por outros egressos, pois há uma dedicação acadêmica e para além da construção de um projeto de intervenção, que é a dissertação ou TCC, ainda tem a elaboração da produção técnica tecnológica, que é a PTT, um produto de aplicação prática, e sendo sonhado, planejado e construído ao longo dos anos de dedicação ao mestrado, no final desejamos ver a sua implantação, ou, ao menos, uma apresentação da proposta para a comunidade, para a gestão, para o conhecimento da existência daquele projeto. A implantação vai existir com a colaboração da instituição, não funciona sozinha. Como bem colocado durante as entrevistas, quando depende de outros, a implantação não anda se não tiver envolvimento de todos, seja gestão, estudantes, docentes, comunidade, TAEs, ou seja, tem que envolver para acontecer.

Todavia, temos o outro lado que conseguiu implantar, tiveram dificuldades ou não, ajustes ou não, mas implantaram. O que ficou perceptível é que as PTTs que não

dependiam de outros setores, outras pessoas, ou de investimento financeiro, esses conseguiram ser implantados. Vejamos alguns casos, iniciando pela Marlene Itapina, que pensando nas relações e dificuldades de implantação, mudou seu tema para se ajustar a algo que tivesse a possibilidade da implantação de fato.

Inicialmente, o meu projeto era sobre inclusão, acessibilidade, o atendimento aqui na biblioteca. Só que pra essa... para eu conseguir, né? Levar à frente esse projeto. Eu dependia muito de outros setores. Eu dependia do NAPNE. Então, isso dificultou a minha vida porque aqui a gente... Aquilo que eu falei, o IFES, querendo ou não, a gente tem uma certa... A gente tem dificuldade de conversas com outros setores. Às vezes, a gente faz uma convivência, mas com a pessoa. E aí, daí que a gente consegue fazer alguma coisa em conjunto. Se a gente não tiver um contato com alguém daquele setor, não adianta. As pessoas não respondem. Porque aqui é todo mundo cheio de atividade. Então, pra uma pessoa do NAPNE parar, me atender, me dar um suporte, era muito difícil porque eles também têm muitas atividades, né? Então, eu vi que, com o passar do tempo, não andava. Meu projeto não andava. Eu não conseguia esse aporte, esse suporte do NAPNE. E aí, eu resolvi ir pra outro tema que não dependesse de outro setor, mas que era relativo a nós, aqui, bibliotecários, e a biblioteca a nossa vivência. E aí, foi. Aí, deslanchou.

No final do segundo tempo, eu consegui um novo tema, que foi o repositório institucional, uma criação de uma oficina, né? E aí, foi. Porque eu não dependi de outro setor, né? Apenas dos nossos colegas aqui e da nossa vivência aqui dentro (Marlene Itapina, 2025).

Há quem lutou pela implantação da sua PTT e conseguiu, embora tenha tido ajustes e adaptações, como podemos observar no relato do egresso Leonardo Vitória (2025):

Eu tive que lutar para aplicá-lo, né? E isso eu descrevo muito, né? Isso, para mim, é uma marca do MPED, sabia? Porque como a gente trabalha com educação, a gente trabalha com muitos sujeitos, com muitas visões de mundo, e um projeto de intervenção, ele sempre depende de outros, de outras pessoas, seja a chefia, seja os seus colegas de trabalho, seja a comunidade. (...) Mas os blocos temáticos, as professoras, elas me ajudaram muito na... exatamente a ter um suporte teórico para refletir sobre esses problemas que a gente estava vivenciando. Foi fino nesse sentido. (...)

Primeira coisa que a gente não consegue aplicar o PTT na íntegra, tanto que é um projeto de intervenção e o que sai na prática daquilo ali que você projetou é outra coisa. Então eu carrego algumas frustrações também de algumas coisas que a gente tinha refletido sobre, tinha apontado outro caminho, o resultado é um vetor. Eu até uso esse termo, vetor, na pesquisa. Ele sai uma resultante muito diferente da força inicial que eu quis empregar, mas é isso. São muitas forças, a resultante ela é, muitas vezes ela não é exatamente o que você tinha pensado.

Em algumas entrevistas tiveram egressos que mencionaram que antes tivesse sido alterado o produto, mas que tivesse sido implantado, porém, comprehendo que, dependendo das discussões teóricas, o que envolve de pensamento e estudo até se

chegar àquele denominador, é frustrante ver seu produto modificado. Como conversei com o Leonardo Vitória, ele se debruçou sobre o tema, adentrou no mundo conceitual e nas discussões, havia ali mais que um produto, mas uma visão conceitual aplicada. Outro cuidado que deveriam ter é o respeito autoral e acadêmico da proposta sugerida.

Apesar das dificuldades e discussões, o MPED sempre nos fala de um projeto implantado que foi e é de grande sucesso, é a Feira Literária realizada no Campus Piúma. Quando conversávamos, questionei qual tinha sido suas dificuldades, e ele me disse que era o medo de não aparecer ninguém na Feira Literária. E de acordo com Nelson Colatina, a FLIPIU está na sua terceira edição.

a Flipiú está indo para a sua terceira edição, né? Então, a dificuldade era, na verdade, a primeira, na verdade, assim... Será que vai dar certo? Será que os escritores virão mesmo? Então, isso foi um medo. Não vou dizer que foi uma dificuldade, foi o maior medo mesmo, foi de não ter ninguém, não ter público. E aí Gissely, assim, não estou falando isso para poder fazer média com a intervenção que foi feita, com esse foi um projeto de intervenção, mas só para você ter uma ideia, por exemplo, na primeira, só na questão da contação de história, nós tivemos 640 crianças inscritas. Eu já achei bastante crianças. Pois é, mas aí, na do ano passado, foi para 1.400. E aí eu estou falando de 1.400 crianças que vieram de Piúma, de Iconha, de Marataízes, de Itapemirim, só que esse ano, pasme, só Piúma já tem 1.600 inscritos. Então, assim, a gente não vai ter condição, não vai ter perna para atender, para abrir para todos os municípios.

(...)

hoje, por exemplo, não tem só o secretário de Educação nessa parceria. Hoje tem o secretário de Educação, secretário de Cultura, secretário de Turismo, secretário de Assistência Social. Esses são os que estão para essa edição. Mas ontem, o diretor de Pesquisa e Extensão falou que a secretaria de Meio Ambiente quer participar também. Então, já estamos com cinco secretários, daqui a pouco está a secretaria de todas as áreas do município junto. Por exemplo, no ano passado, tivemos a participação de um escritor brasileiro, na verdade, mas ele veio da Bélgica para participar. Então, as pessoas estão chegando de longe já. Isso é bom.

Vale destacar que no bate-papo com Nelson Colatina, ele ressalta o apoio da gestão do seu campus, dos servidores e dos alunos, conforme relato abaixo:

No momento em que eu sentei com o diretor-geral pra falar da minha ideia da questão da Flipiú, é... Rapaz, eu imaginei que ele fosse, assim, ah, vamos fazer uma reunião com os outros diretores, pra ver como é que vai ser. Ele falou assim, “____, vamos fazer o seguinte, vamos chamar o secretário de Educação aqui, do município, vamos tentar fazer essa parceria e vamos colocar isso pra frente”. Quando? Ele falou assim: “agora”. Ele pegou o telefone, ligou pro secretário e falou assim: “pode vir aqui agora?” Então, assim, ele abraçou na mesma hora, sabe? Então, e aí, pra você ter uma ideia, a Flipiú... Só uma coisa que eu pedi pra ele, assim, tá, vamos fazer uma comissão, porque ele falou, tem que fazer uma comissão, mas eu não quero que essa comissão seja uma comissão imposta, sabe? Vamos mandar essa mensagem dizendo pra quem quer entrar na comissão. E aí, a

comissão hoje tem 26 pessoas, né? Entre professores, TAES e alunos também.

Me atendo ainda a mais uma fala do Nelson Colatina ao qual ele salienta a importância do MPED para o sucesso da implantação da sua PTT

Ano que vem a coisa vai ser muito maior do que a gente, do que o campus aqui só suporta. Porque o ano que vem a ideia é que termine com carnaval literário. Porque esse ano mesmo, no sábado, vai ter um baile a fantasia, vai ter um monte de gente fantasiada, com cosplay e tal. Enfim. E isso saiu do mestrado da UFBA, né?

A relevância de um mestrado que se envolve, que se importe com os temas, com os projetos e os desejos dos alunos, é o seu diferencial. E o programa tem em seu cerne, na sua proposta pedagógica, um olhar humano e acolhedor aos discentes, como já percebemos nos relatos quando os egressos foram questionados sobre o programa na categoria acima.

Durante o diálogo com os egressos, além das perguntas sobre a implantação, as dificuldades, questionei a eles o quê eles achavam de um monitoramento dos egressos para o instituto, desta forma, realço a resposta da Tatiana Alegre (2025):

De 0 a 10, eu acho que 10, precisa sim, né, ter alguém que acompanhe isso, que verifique isso, que veja o que realmente vale a pena ser implantado. Porque se perde material, se perde material intelectual, se perde material humano, e se perde muito institucionalmente, né? Então, se esse mestrado, ele é profissional, ele tem toda essa característica maravilhosa, que é o do MPED, então, por que que ele não está sendo implantado? Por que que ele não tem resultado disso, né? (...)

Eu até acho que não é de maldade, são tantas demandas, que igual você falou, se você não tiver uma pessoa responsável para fazer essa disseminação, para fazer essa análise, você está me entendendo? Para fazer esse trabalho com os egressos, entendeu? E buscar caminhos de aplicação, talvez isso não ande realmente, entendeu? Porque senão fica muito assim, como eu te falei, eu procurei. Ah, fulano vai entrar em contato com você, para você ajudar, e assim vai. Num Vai, sabe? (...)

Enquanto não tiver a pessoa para poder fazer um trabalho com os egressos, fazer um trabalho dos PPTs, para saber aonde encaixar cada um, aonde buscar cada um, de repente fazer reuniões para quem é o direcionado do PPT, as chefias, enfim. Fazer esse movimento de colocar esses trabalhos em prática, talvez isso não aconteça. E é igual eu te falei, a gente perde, a gente perde material humano, a gente perde material intelectual, e o IFES perde muito. Porque eu acho que uma parceria desse nível, deve ter um custo elevado. E você não aproveitar produtos tão maravilhosos, é uma pena (Tatiana Alegre, 2025).

A fala de Tatiana Alegre é completa em todos os sentidos, foi como se tirassem os meus pensamentos naquele momento e reproduzissem na fala dela. Foi pertinente e completo. Fundamenta nosso debate sobre a importância de monitorar os egressos e seus trabalhos realizados. Seja Minter ou Dinter, temos anos aí de parcerias, de

mestrados e doutorados acontecendo para os servidores, agora com mais oportunidades, e ficamos apenas com o levantamento estatístico quanto ao número de mestres e doutores no instituto (que é necessário e não desvalido a parte estatística que traz bons pontos de análise), mas perde-se nas particularidades, perde-se nas produções, nos fomentos de mais atividades e possibilidade de extensão e inovação.

Nesta pesquisa nos reportamos aos egressos TAEs, mas e as PTTs dos docentes? Fica aqui o questionamento e uma possibilidade de investigação acadêmica, será que eles estão conseguindo implantar? E no Dinter? Como estão esses produtos? Esse quantitativo de ideias inovadoras e soluções para problemas que vivenciamos em vários campi, como chegar até eles? Como acompanhar tudo isso? Devemos simplesmente deixar acontecer pela vontade própria de cada egresso?

Acredito que este não é o desejo do IFES-ES e o pró-reitor André Romero nos falou o quanto seria importante um relatório desses egressos, o quanto seria bom para a gestão saber dos problemas, os desafios, os gargalos e como isso ajudaria a pensar em ações, em programas de apoio e incentivo a implantação dos produtos.

Durante as entrevistas com os egressos foram sugeridos por alguns o monitoramento dos egressos, por outros um acompanhamento no campus, ou que a gestão do campus pudesse se mobilizar, que partisse da Reitoria, de alguma pró-reitoria ou até mesmo da Diretoria de Gestão de Pessoas. As sugestões vêm com o desejo de minimizar esses percalços da implantação da PTT e possibilitar maior aplicabilidade dos produtos e, com isso, termos melhores resultados quanto ao investimento na qualificação em pós-graduação stricto sensu no instituto.

Corroborando com o exposto, o autor Hivi Koppe (2020) ressalta que a efetividade dos produtos desenvolvidos depende diretamente da existência de uma política institucional clara de acompanhamento, reconhecimento e incorporação dos projetos dos egressos e que uma Política de Acompanhamento dos Egressos permite a busca de novos caminhos e oportunidades para os objetivos da Instituição, além de ser uma ferramenta necessária para a autoavaliação. A ausência desse suporte compromete o impacto social e a sustentabilidade da formação continuada.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início deste Projeto de Intervenção sempre houve um desejo de compreender o quanto as qualificações em pós-graduação stricto sensu impactavam na vida pessoal e profissional dos servidores técnicos administrativos e o quanto esse investimento do instituto trazia de retorno para si próprio.

Ao me debruçar sobre essa temática e explorar as leis da educação federal e da educação técnica, percebi o quanto avançamos como política educacional, promovendo a formação de profissionais que não são apenas técnicos e especialistas, mas também cidadãos em sua plenitude.

Reconhecer o compromisso que nós servidores da educação temos, e devemos ter com essa formação integral, despertou em mim uma consciência ainda mais profunda sobre o meu papel no Instituto e na sociedade. A partir desta percepção de servidores formadores é que me veio a compreensão da intenção e do objetivo do IFES-ES em formar servidores como mestres e doutores em educação.

No diálogo realizado com o Pró-reitor da PRPPG, Dr. André Romero, percebe-se a importância de se ter uma gestão que se preocupa com essa formação integral dos seus servidores, ou seja, servidores TAEs e Docentes formados na sua integralidade e comprometidos com a educação, próximos dos estudantes e da comunidade, contribuindo com as pesquisas e exercendo a função de pesquisadores.

Esse olhar da gestão para o servidor TAE é fundamental para motivar esses profissionais a se interessarem pela pós-graduação stricto sensu. Como relataram os egressos da Turma 04 do PPGCLIP-MPED, essa motivação vai além do aspecto financeiro, sendo também pessoal, nascida de sonhos e do desejo de ser melhor para si mesmo e para a sociedade.

Ao pesquisar especificamente o Mestrado Profissional em Educação da UFBA, ao qual apresenta uma proposta pedagógica inovadora, um currículo que permite aos seus alunos percorrer pelos temas de desejo, com um corpo docente que se compromete com o aluno, com a pesquisa e com uma coordenação que se coloca a disposição, só poderia resultar em uma relação de sucesso.

A pesquisa teve também por objetivo investigar as implantações das PTTs propostas pelos egressos Turma 04. Em relação aos entrevistados, quase metade deles conseguiram implantar as PPTs, o que denota uma taxa de não implantação considerável e sugere a necessidade de um acompanhamento mais próximo para monitorar os motivos desta não implantação e as barreiras existentes, para assim tentar eliminá-las.

A gestão tem que exercer o papel de escuta dos seus servidores e estar presente no processo pós-formação. A implantação da PTT mexe com a auto-estima e com a satisfação do pesquisador. Ter uma forma de tornar conhecido o seu trabalho, ter pessoas responsáveis para dialogar entre os setores, se aproximar do egresso e fazer a comunicação acontecer, escutar as necessidades e apoiá-lo, faz a diferença.

Há de se ressaltar a importância destas implantações para o próprio Instituto, que investe e incentiva essas produções, e que ganha em resolução de problemas e avanços pedagógicos, sociais, administrativos, etc. É uma diversidade de pessoas com uma diversidade de problemas, pesquisando várias formas de solução e trazendo a solução para a aplicação. Cabe a gestão fazer o seu papel de finalização desse processo.

Aos discentes fica o compromisso de se empenhar, estudar, vencer seus obstáculos, que não são poucos e que aparecem ao longo do percurso de pesquisador, contando com o apoio da família, dos colegas, do programa e do próprio instituto. Assim vence-se essas barreiras e chega a conclusão de um projeto sonhado, desejado e que só será totalmente concluído se este for implantado.

Tendo em vista que percorremos e ouvimos tantos relatos desses egressos, sugestões ricas que eles mesmos trouxeram durante os bate-papos, fica a questão: Como não perder essa riqueza de produções e sugestões? Como motivá-los a permanecer pesquisadores? Como tornar conhecida suas pesquisas?

Assim nasceu mais uma PTT, que esta pesquisa oferece à gestão para ser aplicada com o objetivo de alcançar êxito na resolução do problema identificado e relatado neste trabalho. Surge, assim, a proposta de um monitoramento colaborativo, no qual a contribuição vem de todos, especialmente das verdadeiras estrelas do processo:

os egressos. Ao ouvir seus relatos e perceber a necessidade que têm de divulgar e implementar suas pesquisas, surgiram diversas sugestões.

Dessa forma, a participação deles torna-se primordial, pois cada turma enfrenta desafios próprios, cada egresso pertence a um campus diferente, cada um desenvolve um projeto e cada qual carrega suas especificidades. A intenção não é engessar o processo, mas sim abrir espaço para colaborações diversas, já que lidamos com problemas e ambientes igualmente diversos.

O Monitoramento Colaborativo contará com o apoio de uma Comissão Permanente de Monitoramento dos Egressos, com a participação de gestores e egressos, conforme PTT apresentada no apêndice 01. Buscando dar transparência, acesso e visibilidade a este processo, o PTT também contará com uma página no site do IFES-ES ao qual visa agrupar os trabalhos de todos os egressos, sejam eles de Minter ou Dinter, estabelecendo assim um canal de comunicação direto e uma ferramenta de pesquisa ativa com os egressos. Claro que essa proposta é só o início de um grande trabalho em conjunto, unindo gestão, campi, servidores Taes e Docentes, em prol do instituto e da sociedade, trazendo melhorias e motivando os servidores.

Registro aqui a importância de conduzir, futuramente, uma pesquisa também com os docentes, para compreender como têm implementado seus trabalhos e qual tem sido a produção em outros programas. Muitos questionamentos ainda permanecem e não puderam ser respondidos por esta pesquisa, mas fica a sugestão de manter o olhar atento para esse grupo de egressos, oriundos de diferentes programas e carregando uma rica diversidade de propostas.

Quem sabe o Instituto possa promover um grande evento reunindo todos os egressos para apresentarem suas experiências e resultados, talvez organizado por temas ou áreas de atuação? Ou, quem sabe, instituir um seminário anual para socializar e debater as propostas desenvolvidas? As possibilidades são muitas, as sugestões, infinitas. E nada é mais valioso, nesse caminho, do que exercitar uma escuta sensível e empática, capaz de aproximar e unir esforços. É nesse sentido que o monitoramento colaborativo, sustentado pelo apoio de todos, se apresenta como um caminho assertivo em busca da efetividade desta proposta, que representa apenas o primeiro passo para avançarmos, juntos, nesse processo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital.** Educação & Sociedade, v. 25, p. 335-351, 2004.

“AXE”, In.: Significados [em linha], 2011-2025. Disponível em: <https://www.significados.com.br/axe/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Persona, 2009.

BARROS, Elionora Cavalcanti de; VALENTIM, Márcia Cristina; MELO, Maria Amélia Aragão. **O debate sobre o mestrado profissional na Capes:** trajetória e definições. RBP G, v. 2, n. 4, p. 124-138, jul. 2005.

BORGES, Ernesto Charpinel. **Clio e titãs:** as representações sobre o ensino de História no contexto da educação profissional do IFES. 2016. 200 f. 2016. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica)-Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

BORGES, Leonir. **Mudanças no mundo trabalho, mudanças na educação.** Revista Contemporânea de Educação, v. 5, n. 9, p. 156-176, 2010.

BRASIL, CAPES. Portaria nº. 131, de 28 de junho de 2017. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-131-2017-06-28.pdf>. Acessado em: 30 de ago. 2024.

BRASIL, CAPES. Portaria nº. 47, de 17 de outubro de 1995. Determinar a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional, nos termos do referido documento, e do Parecer que o fundamentou, destacando-se que, para assegurar níveis de qualidade comparáveis aos vigentes no sistema de pós-graduação e consistentes com a especificidade dos cursos, ficam estabelecidos os requisitos e condicionantes. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-47-1995-10-17.pdf>. Acessado em: 30 de ago. 2024.

BRASIL, CAPES. Portaria nº. 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-80-1998-12-16.pdf>. Acessado em: 30 de ago. 2024.

BRASIL, Ministério da Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016a. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, n. 98, p. 44-46, 2016.

BRASIL. Lei no 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm. Acesso em: 14 maio. 2024.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL, CAPES. **Minter e Dinter** – CAPES/SETEC. 2020. Disponível em:
<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/programas-encerrados-no-pais/minter-e-dinter-capes-setec>. Publicado em 19/05/2017. Atualizado em 26/08/2020.

BRASIL, CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação**: PNPG 2024-2028. Brasília: CAPES, 2023. Disponível em:
https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023_pnpg_2024_2028.pdf. Acesso em: 07 fev. 2025.

BRASIL. Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial - 15/4/1931, Página 5799. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=O%20Chefe%20do%20Governo%20Provisorio,nos%20assumptos%20relativos%20ao%20ensino>. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Decreto n° 7.566, de 23 set. de 1909. Cria nas capitais dos estados da República Escola de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 2, p. 445-447, 1913b. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: maio/2024.

BRASIL. Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927. Crê o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências. Diário Official, 26 ago. 1927a. Seção 1, p. 18653. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.824, de 29 de junho de 2006a. Estabelece os procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro

de 2005. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5824.htm.

Acesso em: 02 jun. 24.

BRASIL. Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006b. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm.

Acesso em: 02 jun. 24.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.713, de 28 de outubro de 1939. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União. Brasília, DF, 1939. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1713.htm. Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Coleção de Leis de Brasil, Brasília, 31 dez. 1942. v. 1, p. 100, col. 1. Disponível em . Acesso em:

https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy_of_colecao4.html. 14 maio. 2024.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Coleção de Leis do Brasil, Brasília, 31 dez. 1942. Disponível em:

https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy_of_colecao4.html. Acesso em: 14 maio. 2024.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 maio. 2024

BRASIL. Lei Federal 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm#:~:text=LEI%20No%206.545%2C%20DE%2030%20DE%20JUNHO%20DE%201978.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20transforma%C3%A7%C3%A3o%20das,Tecnol%C3%B3gica%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias. Acesso em: 23 maio. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. P. 6377, coluna 1. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/547565>. Acesso em: 23 maio. 2024.

BRASIL. Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 maio. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005a. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm. Acesso em: 02 jun. 24.

BRASIL. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008b. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 1.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm#art24. Acesso em: 24 maio. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de junho de 2008a. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 24 maio. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 maio. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 25 maio. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. Brasília, DF: Presidência da República, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-3592-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 maio. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.027, de 12 de abril de 1990. Dispõe sobre normas de conduta dos servidores públicos civis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8027.htm Acesso em: 02 jun. 24.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constiticao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 jun. 24.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008c. Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 24 maio. 2024. BRASIL. Ministério da Educação. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf, 2009a. Acesso em: 25 maio. 2024.

BRASIL. Lei nº. 4759, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das universidades e escolas técnicas federais. Diário Oficial da União, Brasília, 24 ago. 1965. p. 8554, coluna 2. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4759.htm#:~:text=LEI%20No%204.759%2C%20DE,Universidades%20e%20Escolas%20T%C3%A9cnicas%20Federais. Acesso em: 23 maio. 2024.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016b. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/mediaprovisoria-746-22-setembro-201783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Documento de área - área 46**: Ensino. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) da Diretoria de Avaliação (DAV). 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Mestrado Profissional**: o que é? Publicado em 01/04/2014. Atualizado em 03/07/2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-profissional-o-que-e>. Acessado em: 11 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Portaria nº 122, de 5 de agosto de 2021. Consolida os parâmetros e os procedimentos gerais da Avaliação Quadrienal de Permanência da pós-graduação stricto sensu no Brasil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 9 ago. 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-122-2020-08-05.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Catálogo da Capes**. 2024. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ficha de avaliação 2025**: educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Diretoria de Avaliação (DAV), 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Sobre a Quadrienal**. Publicado em 31/01/2025. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1oYNfYIzBgzvU6tSi-JXtIeccKa-c4eEZjKsQ3rjLTlk/edit?tab=t.0>. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Fluxo de ações para a Avaliação Quadrienal 2021 - 2024**. s.d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal-2021-2024>

[aliacao-quadrienal/avaliacao-quadrienal-2021-2024-conteudos/fluxo-de-acoes-para-a-avaliacao-quadrienal-2021-2024#section*](https://www.mec.gov.br/avaliacao-quadrienal/avaliacao-quadrienal-2021-2024-conteudos/fluxo-de-acoes-para-a-avaliacao-quadrienal-2021-2024#section*). Acesso em: 11 fev. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo da Scielo**. Scielo, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Plataforma Nilo Peçanha. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrJljoIDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWMM1IwidCl6IjIINjgyMzU5LWQzMjgtNGVkYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>. Acesso em: 13 de jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 01/06/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução N° 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: . Acesso em: 30 de jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d2406.htm. Acesso em: 25 maio. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 25 maio. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm. Acesso em: 25 maio. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. IFES. **Mapa do Campus do IFES**. Disponível em: <https://www.ifes.edu.br/institucional?showall=1>. Acesso em: 01/06/2024.

BRASIL. Ministério da educação. Portaria nº 265, de 24 de março de 2009b. Nomeação de Dênio Rebello Arantes para exercer o cargo de Reitor Pro Tempore do Instituto Federal do Espírito Santo. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, nº. 57, 25 mar. 2009. Seção 2, p. 9.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 24 maio. 2024.

CAMPOS, Marília Andrade Torales; GUÉRIOS, Ettiène. **Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente.** Educar em Revista, p. 35-51, 2017.

CARNEIRO, Giovana Soares. **O impacto das ações de capacitação da Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS na promoção de competências institucionais** [manuscrito] / Giovana Soares Carneiro. – 2015. 60 f.: il. Orientador: Prof. Dr. Sidinei Rocha de Oliveira. Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Especialização em Administração. Porto Alegre, BR – RS, 2015.

CASA CIVIL. **Governo Federal anuncia 100 novos Institutos Federais no Novo PAC.** Portal Gov, Casa Civil, Brasília. 12 de março de 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais>. Acesso em: 11 de jun. 2024.

CEZNE, Andrea Nárriman. **O conceito de serviço público e as transformações do Estado contemporâneo.** Brasília a. 42 n. 167 jul./set. 2005.

COSTA, Camilla Ellen Aragão et al. **Lei geral de proteção de dados aplicada à pesquisa científica.** Revista de Pesquisa e Educação Jurídica, v. 9, n. 1, p. 53-73, 2023.

DA SILVA, Lucas Melgaço; CIASCA, Maria Isabel F. L. **História da educação profissional no Brasil:** do período colonial ao governo Michel Temer (1500-2018). Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 5, n. 1, p. 73-101, 2021.

DICIO. **Dicionário Online de português.** Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>> Acessado em: 17 de nov. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Capítulo 04 - Desenvolvimento Profissional Docente: Um Conceito em Disputa. In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação permanente de professores:** experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 65-74.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **O visgo eteviano.** Vitória: ETFES, 1979.

FARIAS, Marcella Sarah Filgueiras de; MENDONÇA, Andréa Pereira. **Concepção De Produtos Educacionais Para Um Mestrado Profissional**. Ebook, 72 p. Manaus, 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Capítulo 06 - Formação Continuada De/Para/Com Docentes: Para Quê? Para quem? In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 96-109.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 23^º impressão. 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola e trabalho numa perspectiva histórica: Contradições e controvérsias**. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, n. 9, p. 129-136, 2009.

GEGLIO, Paulo César; ARAÚJO, Edineide Jezine Mesquita; LIMA, Raquel Pereira de. **Avaliação de Egressos na Pós-Graduação: Os Desafios do Mestrado Profissional para a Formação**. Interfaces Científicas-Educação, v. 12, n. 1, p. 388-404, 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas SA. 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas SA, 2002.

IFES. Institucional. In: IFES. **Distribuição dos Campi do IFES**. 2024 Disponível em: <https://ifes.edu.br/institucional?showall=1>. Acesso em: 16 de jun. 2024.

IFES. **Relatório Integrado de Gestão 2020**. Disponível em: https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_2020_-_aprovado.pdf. Acesso em: 16 de jun. 2024.

IFES. **Relatório Integrado de Gestão 2023**. Disponível em: <https://prodi.ifes.edu.br/gestao-de-pessoas/cpp/cpp/16749-rg23?showall=1>. Acesso em: 16 de jun. 2024.

IFES. **Treinamento Regularmente Instituído (TRI) – em construção**. S.D-a Disponível em: <https://prodi.ifes.edu.br/gestao-de-pessoas/cpp/cpp/16540-treinamento-regularmente-instituido-tri-em-construcao>. Acessado em: 04 de jun. 2025.

IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. **Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática**. recebido / recebido: 30/09/2019; aceptado / aceite: 04/12/2019. Revista Iberoamericana de Educación [(2020), vol. 82 núm. 1, pp. 161-172.

JUNIOR, Salezio Schmitz Et Al. **Dez Anos De Políticas Públicas De Gestão De Pessoas Para As Ifes: Os Impactos Para Os Técnico-Administrativos Em Educação.** 2016.

KOPPE, Hivi de Jesus Souto et al. **Impacto social do mestrado profissional na formação permanente dos professores da rede municipal de Santa Maria–RS: contribuições dos egressos do PPPG/UFSM.** 2020.

LAVIGNE, Roberta Souza Passos. **Monitoramento da Educação Básica na Rede Municipal de Camamu/Ba:** uma análise sobre os indicadores da qualidade do ensino fundamental. Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do Saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed (Artes Médicas Sul); Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

“LICEU”, In.: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/liceus>. Acesso em: 18 abr. 2024.

MAGALHÃES, Guilherme Lins de; CASTIONI, Remi Castioni. **Educação profissional no Brasil – expansão para quem?** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n.105, p. 732-754, out./dez. 2019.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa Elaboração, aplicação e análise de conteúdo.** São Paulo: Pedro e João, 2020.

MAIA, Bóris. **A institucionalização do concurso público no Brasil:** uma análise sócio- histórica. Revista do Serviço Público (RSP), Brasília (3) 663-684 jul/set 2021. Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro – RJ, Brasil. ENAP.

MELLO, Elena Maria Billig; FREITAS, Diana Paula Salomão de. Capítulo 17 – Formação Acadêmico-Profissional De Professores Pela Inovação Pedagógica: Articulação Para Criação Conjunta De Possibilidades. In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação permanente de professores:** experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 313-323.

MENDONÇA, Andréa Pereira et al. **O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional?:** Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, v. 8, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro; CAVALCANTI, Cláudio; OSTERMANN, Fernanda. **Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:** o papel social dos institutos federais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 101, n. 257, p. 120-145, 2020.

NASCIMENTO, Waleska Christina de Castro Gondim do. **A produção acadêmica da primeira turma do Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior:** aplicabilidade no cotidiano dos servidores egressos. 124 p. Mestrado — UFPB/CE, João Pessoa, 2018.

NOVO, Benigno Núñez. **Entendendo Concurso Público.** Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 06 abr 2022, 04:51. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/coluna/3364/entendendo-concurso-publico>. Acesso em: 02 jun. 2024.

OPENAI. ChatGPT [inteligência artificial]. São Francisco, CA: OpenAI, 2025. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 30, maio. 2025

PACHECO, Eliezer. **Desvendando os Institutos Federais:** identidade e objetivos. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020.

PAULETI, Márcia Maria. **Contribuições de um mestrado profissional em ensino na formação continuada de professores:** um olhar a partir de dados mapeados com egressos. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Ciências Tecnológicas, Programa de Pós-graduação e Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologia. Joinville, 2023.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação.** – Salvador: Eduneb, 2019.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa intervenciva nos mestrados profissionais em educação:** fundamentos e possibilidade prática. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 6, n. 12, 2021.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: **Formação permanente de professores:** experiências iberoamericanas. Edições Hipótese, 2019. p. 65-74.

PINTO, Antonio Henrique. **Educação matemática e formação para o trabalho:** práticas escolares na Escola Técnica de Vitória - 1960 a 1990. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006. p.100.

RIBEIRO, R. J. **Ainda sobre o Mestrado Profissional.** RBPG, Brasília, v. 2, n. 6, p. 313-315, dez. 2006.

RIBEIRO, R. J. **O Mestrado Profissional na política atual da Capes.** RBPG, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

“RIGOR”, In.: Dicio. Dicionário Online de Portugues [em linha], 2009-2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/rigor/> . Acesso em: 25 jun. 2025.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. **Narrativas curriculares e o cotidiano como espaço aprendente.** In: RIOS, Jane Adriana V. P.. (Org.). Políticas, práticas e formação na educação básica. Salvador: EDUFBA, 2015.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. **Pontos sobre Currículo Escolar.** Material didático utilizado para estudos sobre Currículo. Adaptado de SÁ, Maria Roseli G. B. de. Currículo, Cotidiano e Gestão do Conhecimento. Módulo 8 Curso Gestão Escolar. Salvador: FTC EAD, 2008.

SÁ, Maria Roseli G. B. de; CARVALHO, Maria Inez. **A Provisoriedade das Proposições Curriculares para a Formação Docente** –Enquadramentos. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GUERRA, Denise; Olivatto, Bruno. Currículo, Saberes e Culturas num século em desafios: reexistências e(em) Formação. Salvador: Edufba, 2022.

SILVA, Wanderley da. **A capacitação de técnico-administrativos no mestrado profissional em Economia:** uma análise da experiência da Universidade de Brasília-UnB. 2017.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva et al. **Institutos Federais:** expansão, perspectivas e desafios. Revista eletrônica científica ensino interdisciplinar, v. 2, n. 5, 2016.

SUETH, José Cândido Rifan; MELLO, José Carlos de; DEORCE, Mariluza Sartori; NUNES, Reginaldo Flexa. **A trajetória de 100 anos dos jovens Titãs.** Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2009.

TEIXEIRA, Linnik Israel Lima et al. **Mestrado profissional:** a contribuição do Poleduc na qualificação de servidores das instituições de ensino superior no Ceará. Revista Saberes Universitários, v. 2, n. 2, p. 110-125, 2017.

TEODORO, Elinilze Guedes. **Docentes na Escola De Aprendizes Artífices Do Pará:** diacronia dessa atuação. Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET-PA. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.24, p. 26 –39, dez. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4947/art03_24.pdf. Acesso em: 21 maio. 2024.

UFBA. FACED. **Histórico** (FACED). Disponível em: <https://faced.ufba.br/pos-graduacao/historico>. Acesso em: 1 dez. 2024.

UFBA. PPGCLIP-MPED. *Concepções Teóricas e Epistemológicas da Proposta.*

Salvador: UFBA, [s.d.-a]. Disponível em:

www.ppgclip.faced.ufba.br/concepcoes-teoricas-e-epistemologicas-da-proposta.

Acesso em: 1 dez. 2024.

UFBA. PPGCLIP-MPED. *Histórico.* Salvador: UFBA, [s.d.-b]. Disponível em:

[https://www.ppgclip.faced.ufba.br/historico](http://www.ppgclip.faced.ufba.br/historico). Acesso em: 1 dez. 2024.

UFBA. PPGCLIP-MPED. *Objetivos.* Salvador: UFBA, [s.d.-c]. Disponível em:

www.ppgclip.faced.ufba.br/objetivos. Acesso em: 1 dez. 2024.

UFBA. PPGCLIP-MPED. *Proposta Curricular.* Salvador: UFBA, [s.d.-d]. Disponível em:

www.ppgclip.faced.ufba.br/proposta-curricular. Acesso em: 1 dez. 2024.

UFBA. Critérios para elaboração do projeto de intervenção (PI) e da produção técnica-tecnológica (PTT): orientação nº 1/2023. Atualização em 24 set. 2024.

Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação, 2024a.

UFBA. Planejamento estratégico: 2020-2024. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação, 2024b.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. Estudos - RBEP. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

APÊNDICE 01: PRODUÇÃO TÉCNICO TECNOLÓGICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS
E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

GISSELY KEILA POTRATZ CAUS

Monitoramento Colaborativo dos Egressos (Minter/Dinter):
um instrumento para avaliação formativa e fortalecimento
institucional dos servidores egressos do IFES

Salvador
2025

**GISSELY KEILA POTRATZ CAUS
RONALDO FIGUEIREDO VENAS**

Monitoramento Colaborativo dos Egressos (Minter/Dinter):
um instrumento para avaliação formativa e fortalecimento
institucional dos servidores egressos do IFES

Produção Técnica-Tecnológica apresentada ao Programa de Pós-Graduação Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Figueiredo Venas.

Linha de Pesquisa: Currículo, Ensino e Formação de Profissionais da Educação.

**Salvador
2025**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Caus, Gissely Keila Potratz.

Monitoramento colaborativo dos egressos (Minter/ Dinter) [recurso eletrônico] : um instrumento para avaliação formativa e fortalecimento institucional dos servidores egressos do IFES/ Gissely Keila Potratz Caus. - Dados eletrônicos. - 2025.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Figueiredo Venas.

Produção Técnica-Tecnológica (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2025.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Formação continuada. 2. Monitoramento - Avaliação. 3. Processo colaborativo. 4. Egressos. 5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. I. Venas, Ronaldo Figueiredo. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. III. Título.

CDD - 370 ed.

EPÍGRAFE

*E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora, você?*
(Carlos Drummond de Andrade, 1942)

CAUS, Gissely Keila Potratz. **Monitoramento Colaborativo dos Egressos (Minter/Dinter):** um instrumento para avaliação formativa e fortalecimento institucional dos servidores egressos do IFES. 2025. Orientador/a: Dr. Ronaldo Figueiredo Venas. 42 f. il. Projeto de Intervenção (Programa de Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2025.

RESUMO

Esta Proposta Técnica Tecnológica (PTT) é resultado do Projeto de Intervenção (PI) desenvolvido no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. Intitulada *“Implicações do Mestrado Profissional em Educação na Formação dos Servidores Técnicos Administrativos do IFES-ES: Monitoramento dos Egressos da Turma 04 (2021) PPGCLIP-MPED”*, a pesquisa teve como objetivo geral compreender o impacto educacional da proposta do mestrado profissional na formação dos servidores técnicos administrativos federais do Instituto Federal do Espírito Santo. A partir do levantamento e análise dos documentos que norteiam a proposta pedagógica do programa, o mapeamento dos projetos interventivos concluídos pelos egressos TAES da Turma 04 (2021) do PPGCLIP-MPED e as entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos da pesquisa, foi elaborada esta PTT com o intuito de propor um monitoramento colaborativo dos egressos oriundos das parcerias realizadas pelo Ifes para a oferta de cursos de Mestrado e Doutorado Interinstitucional (Minter e Dinter). O propósito é acompanhar a implementação das PTTs elaboradas pelos egressos desses programas, bem como observar os impactos da qualificação em pós-graduação stricto sensu na vida profissional e pessoal dos servidores técnicos administrativos educacionais (TAEs). Dessa forma, esta proposta sugere o monitoramento colaborativo, a criação de uma Comissão Permanente de Monitoramento dos Egressos e o desenvolvimento de um instrumento que permita dar visibilidade aos projetos realizados, além de favorecer um contato mais efetivo com os egressos.

Palavras-chave: 1. Monitoramento Colaborativo. 2. Egressos. 3. TAE. 4. IFES.

CAUS, Gissely Keila Potratz. **Collaborative Monitoring of Graduates (Minter/Dinter): An Instrument for Formative Assessment and Institutional Strengthening of IFES Graduates.** 2025. Advisor: Dr. Ronaldo Figueiredo Venas. 42 f. ill. Intervention Project (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2025.

ABSTRACT

This Technical-Technological Proposal (PTT) is the result of the Intervention Project (PI) developed within the scope of the Professional Master's Degree in Education, linked to the Graduate Program in Curriculum, Languages, and Pedagogical Innovations. Entitled "*Implications of the Professional Master's Degree in Education for the Training of Technical-Administrative Staff at IFES-ES: Monitoring the Graduates of Class 04 (2021) PPGCLIP-MPED*", the research aimed to understand the educational impact of the professional master's program on the training of federal technical-administrative staff at the Federal Institute of Espírito Santo (IFES). Based on the survey and analysis of the documents guiding the program's pedagogical proposal, the mapping of intervention projects completed by the TAEs from Class 04 (2021) of the PPGCLIP-MPED, and the semi-structured interviews conducted with the research participants, this PTT was developed to propose a collaborative monitoring process for graduates from partnerships established by IFES for the implementation of Interinstitutional Master's and Doctoral Programs (Minter and Dinter). The purpose is to monitor the implementation of the PTTs developed by the graduates of these programs, as well as to observe the impact of stricto sensu graduate education on the professional and personal development of technical-administrative educational staff (TAEs). Thus, this proposal suggests the creation of a Permanent Graduate Monitoring Committee, along with the development of a tool that provides visibility to the projects carried out and fosters more effective communication with the graduates.

Keywords: 1. Graduate Tracking. 2. Professional Development. 3. TAE. 4. IFES.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	183
2 METODOLOGIA DA PRODUÇÃO TÉCNICO TECNOLÓGICA (PTT).....	190
3 MONITORAMENTO DOS TAES EGRESSOS PPGCLIP/MPED: UM PERCURSO COLABORATIVO.....	191
4 PTT: A HORA É AGORA, JOSÉ!.....	195
4.1 COMISSÃO PERMANENTE DE MONITORAMENTO COLABORATIVO DOS EGRESSOS.....	196
4.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	197
4.3 CRIAÇÃO DO SITE DE MONITORAMENTO COLABORATIVO.....	202
REFERÊNCIAS.....	215

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Desenho da dinâmica dos movimentos curriculares.....	186
Figura 2: Ciclo do Monitoramento Colaborativo.....	193
Quadro 1: Egressos Turma 04 Minter - MPED/UFBA.....	207

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
- Dinter - Doutorado Interinstitucional
- FACED - Faculdade de Educação (UFBA)
- IFES-ES - Instituto Federal do Espírito Santo
- IFSertãoPE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano
- MPED - Mestrado Profissional em Educação
- PIs - Projetos de Intervenção
- PME - Plano Municipal de Educação
- PRPPG - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
- PPGCLIP - Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
- PTT - Produção Técnica-Tecnológica
- TAE(s) - Técnico(s) Administrativo(s) Educacional(is)
- TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
- UFBA - Universidade Federal da Bahia

1 APRESENTAÇÃO

Esta Proposta de Produção Técnica-Tecnológica (PTT) resulta do percurso da pesquisa intitulada “Implicações do Mestrado Profissional em Educação para a formação dos servidores técnicos administrativos do IFES: ‘Um estudo de caso dos egressos turma 04 (2021) do PPGCLIP-MPED”.

O projeto de intervenção se baseou na participação dos Técnicos Administrativos Educacionais (TAEs) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) em parceria com o Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP) do Mestrado Profissional em Educação (MPED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Considerando a expressiva participação de servidores Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) do IFES-ES no curso de Mestrado Interinstitucional (Minter), realizado em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA) no ano de 2020, o qual resultou na formação da turma 04 do PPGCLIP/MPED, surgiu a inquietação sobre as implicações dessa formação na área do ensino. A partir da presença dos TAEs em um espaço predominantemente dominado pela docência, passou-se a questionar os impactos dessa qualificação na educação, na prática profissional e na trajetória acadêmica de cada servidor envolvido, bem como na compreensão do seu papel no Instituto e na sociedade.

Conforme consta no Planejamento Estratégico do Programa 2020-2024 (p. 04), o Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP), do Mestrado Profissional em Educação (MPED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), teve seu funcionamento aprovado pela Capes na 141^a reunião do CTC-ES, ocorrida entre 19 a 23 de novembro de 2012, e a publicação de aprovação por meio da portaria nº 1.009, em 10 de outubro de 2013 (UFBA, 2024a).

A partir da existência de um Programa de Formação Continuada e de uma Pós-Graduação lato sensu, Especialização em Currículo, e de seu curso de Mestrado Profissional em Educação (MPED), em parceria com municípios do interior da Bahia, e de uma forte demanda nacional por formação em pós graduação stricto sensu, a Faculdade De Educação (FACED), da UFBA, a partir de inúmeros diálogos

com a comunidade acadêmica, resolveu ampliar a oferta de formação na modalidade de mestrado (UFBA, s.d. -b).

Vale destacar que a criação do curso acabou contribuindo para as articulações com outras universidades e institutos do país, abarcando outras demandas, como é o caso da terceira e quarta turmas, ao qual foram formadas por meio de convênios, uma com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE) e outra com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), sediada no campus Nova Venécia, região norte do estado (UFBA, s.d. -b).

Com todo o desenvolvimento e caminhos percorridos pelos profissionais e pelo programa, faz-se importante trazer os objetivos do PPGCLIP como forma de apresentar o seu propósito e toda a sua luta com os planejamentos, estudos e estruturações que realizaram até os dias atuais. Assim, conforme site (PPGCLIP-MPED/UFBA), o Programa tem por objetivos:

- Possibilitar continuidade formativa de docentes atuantes na Educação Básica;
- Propiciar experiências que contribuam para a inovação das práticas pedagógicas pela investigação científica e pela incorporação de conhecimentos especializados nas linhas de pesquisa do PPGCLIP;
- Desenvolver conhecimentos e habilidades de pesquisa na área de Educação;
- Gerar propostas que possibilitem intervenções inovadoras efetivas no ambiente escolar;
- Ampliar a compreensão do cotidiano educativo a partir da análise das diferentes linguagens que compõem o contexto escolar;
- Proporcionar a abordagem das problemáticas educativas relacionadas com o currículo e as suas diferentes formas de expressão;
- Proporcionar a formação e a qualificação de profissionais para intervir nos processos educativos de forma inovadora;
- Promover articulação entre as diferentes linguagens que compõem o cotidiano, de forma a atender ao perfil multifacetado dos profissionais que atuam na educação básica, bem como atender a demandas de naturezas diversas das organizações educativas;
- Instrumentalizar os profissionais para a participação crítica no redirecionamento e/ou fortalecimento de políticas públicas e práticas educacionais locais e nacionais. (UFBA, s.d. -c)

Ao longo dos anos dedicados ao desenvolvimento e à oferta de cursos, bem como ao atendimento à comunidade, a prioridade sempre foi proporcionar uma formação docente de qualidade, orientada para o desempenho efetivo das atividades profissionais, humana e completa. Essa formação é fundamentada no estímulo à pesquisa, na resolução de problemas e no uso de tecnologias educacionais, com o

objetivo de capacitar os estudantes de maneira abrangente, preparando-os para atuar como multiplicadores de conhecimento em seus respectivos ambientes de trabalho.

O PPGCLIP-MPED sempre teve inserido em suas proposições práticas de intervenções inovadoras no âmbito educacional, buscando promover pesquisas que tratem de problemas que estejam relacionados com as práticas pedagógicas dos pesquisadores ou em suas instituições. Desta forma, a proposta de intervenção está no cerne do PPGCLIP-MPED e se apresenta como Produção Técnico Tecnológico (PTT), sendo percebida nas pesquisas apresentadas no programa e nas atividades curriculares do curso e têm relação direta com a atuação do discente em suas instituições.

Vale destacar a compreensão de PPGCLIP acerca do Projeto de Intervenção, a saber:

Projeto De Intervenção: promove o aprimoramento do TCC, compreendido como unidade textual que envolve uma pesquisa interligada à produção técnico-tecnológica, na modalidade Projeto de Intervenção. Articula-se com o momento da defesa final do Trabalho de Conclusão de Curso. (UFBA, s.d. -d)

Consoante o site PPGCLIP (UFBA, s.d. -a),

Para o programa, a inovação educativa pressupõe uma reflexão crítica e coletiva sobre a cultura dos contextos estudados, já que “[...] nenhuma inovação o é fora de um contexto ou de uma dada temporalidade” (PINTASSILGO; DE ANDRADE, 2018, p. 11), bem como não surge de “[...] modismos ou novidades passageiras, mas procede de uma situação educacional que traz uma necessidade ou carência de uma solução ou resposta que não se encontra nas condições e propostas atuais” (PEREIRA; MASETTO; FELDMANN, 2014, p. 1062 apud UFBA, s.d.-a).

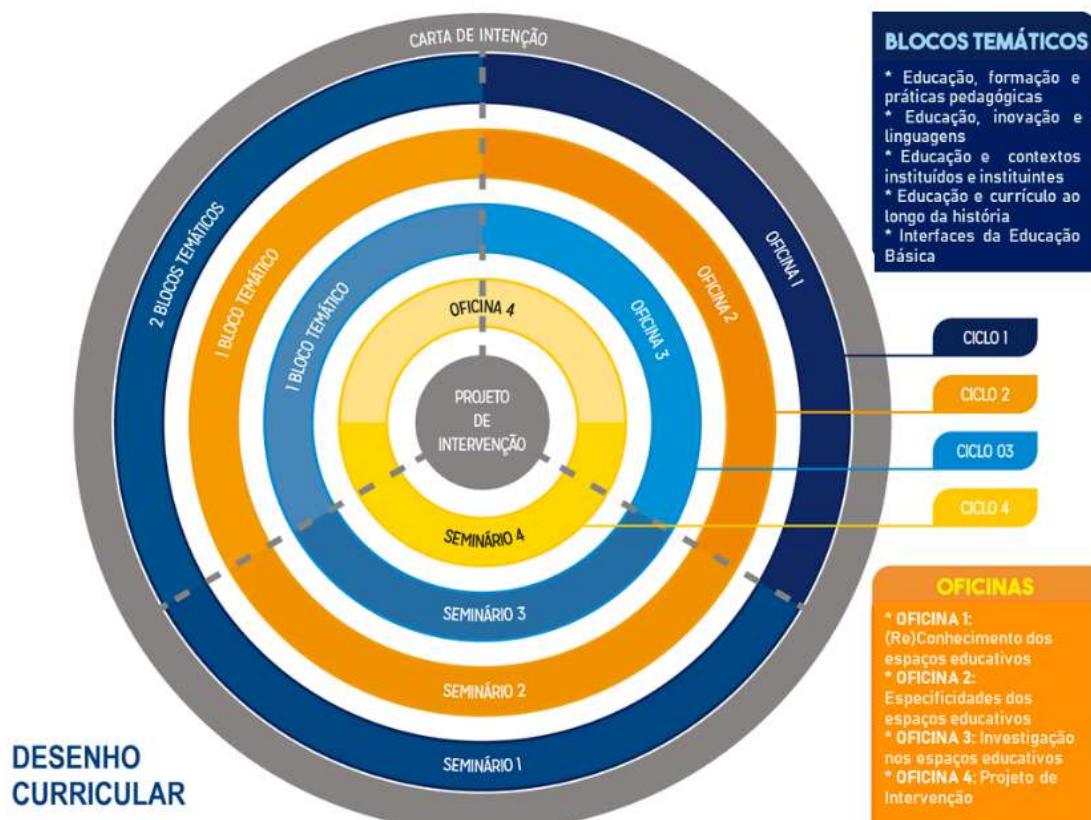
O programa promove a articulação das propostas intervencionistas inovadoras em rede, propiciando o diálogo com a coletividade e a comunidade, diminuindo o caráter de visão individualista, inserindo a percepção dos pares na constituição da sua proposta. Desta forma, esta dimensão em rede se baseia no currículo adotado pelo PPGCLIP que “parte de um movimento contemporâneo que, negando, entre outras coisas, o termo ‘grade curricular’, cria um deslocamento de centralidade” (UFBA, s.d. -a).

Assim, as concepções adotadas envolvem pensar e fazer viver o currículo das instituições educativas às quais os/as mestrandos/as estão vinculados/as, apontando para a necessidade de disputas discursivas que demarcam a diversidade e deixam emergir as singularidades locais, seus tensionamentos e campos de reflexão e de investigação.

Ademais, cada bloco temático possui sua ementa delineada a cada novo ciclo formativo, em consonância com as intenções de pesquisa dos discentes. Essas ementas são propositalmente amplas, o que permite a constante atualização das referências utilizadas, contemplando tanto os estudos clássicos quanto a produção contemporânea de conhecimento no campo da Educação (UFBA, s.d.-a).

Para melhor compreensão do funcionamento da proposta curricular do PPGCLIP, apresentamos a seguir (Figura 1) a mandala que explicita como se dá o movimento dos ciclos e dos blocos temáticos.

Figura 1: Desenho da dinâmica dos movimentos curriculares.



Fonte: PPGCLIP - Proposta curricular (UFBA, s.d. -d).

A mandala tem uma característica inovadora de demonstrar a distribuição curricular do programa e traz em si a inovação com uma dinâmica diferenciada na forma de ver e de participar do currículo, o qual faz o programa ser singular.

De acordo com o Desenho Curricular acima, observa-se que

A organização curricular do curso está pautada em dois movimentos teórico-epistemológicos interligados e que ocorrem simultaneamente. Essa articulação ocorre na implicação dos componentes curriculares – blocos temáticos, oficinas e seminários – com as temáticas das pesquisas e das intervenções previstas pelos/as mestrandos/as. (UFBA, s.d. - d).

Outra característica inovadora e marcante do curso são os componentes curriculares que se apresentam em ciclos trazendo a ideia de “finitude e de infinitude”. Conforme UFBA (s.d. - d), “a ideia de ciclo, tempo cíclico, possui concomitantemente, um caráter de finitude – os ciclos têm um começo e um fim – e de infinitude – a repetição do ciclo nunca se realiza da mesma maneira, apesar das intensas relações com o ciclo anterior”. Essa característica permite que o próprio mestrandos defina seu caminho pelos ciclos, podendo escolher, a partir dos interesses relacionados ao seu projeto de intervenção, o que o favorece dedicar-se mais no seu campo de estudo.

Com um currículo inovador e sendo um mestrado profissional, a adesão dos Técnicos Administrativos foi maior do que o esperado. Ademais, com o incentivo do instituto em qualificação dos servidores, o plano de carreiras dos servidores públicos federais e ainda a não concorrência com o público geral, foram alguns dos fatores incentivadores para que os TAEs investissem no Minter com a Ufba.

Os TAEs não participavam em pós-graduações stricto sensu como os docentes, visto que a falta de afastamento institucionalizado para os TAEs e de políticas que os incentivavam a ingressar num mestrado ou doutorado, os deixaram por um bom tempo preteridos e esquecidos. Contudo, conforme Sá (2015, p. 06),

poderia dizer então que a escola e o currículo passam a ser espaços à medida em que aí interagem pessoas, saberes, pensares, sentires diversos que se constituem experiências significativas para a formação dos sujeitos que configuram esses espaços.

Esses sujeitos trazidos pela autora Sá (2015), ao qual podemos incluir os Técnicos Administrativos Educacionais (TAEs), constituem o espaço escolar com as atividades que garantem a manutenção da escola, visto que fazem parte dessa

engrenagem, participam de planejamentos e discutem as missões, visões e objetivos futuros da escola, lidam com os discentes, interagem e articulam nas discussões entre escola e docente, entre discente e escola, e discente e docente. Esses TAEs, que muitas vezes estão à margem das discussões pedagógicas, invisibilizados no contexto da gestão educacional, deveriam estar contemplados na formação continuada, inseridos no contexto de formação, buscando valorizar seu pensar/fazer e sua contribuição para o desenvolvimento pedagógico.

Além do mais, faz parte do currículo o envolvimento da comunidade, da escola e da sua interação com as diversas experiências, com o propósito de contribuir para a formação dos indivíduos que compõem o ambiente educacional (Sá, 2015, p. 06). Franco e Diniz-Pereira (2019) também destacam a importância de se integrar a escola e a comunidade, trazer a reflexão dos problemas da instituição de forma crítica. E aqui destacamos a fundamental participação dos TAEs, com suas percepções e práticas próprias de atuação, no seu contato com a comunidade interna e externa, com as políticas, resoluções e determinações governamentais aos quais os docentes nem sempre estão cientes, pois não fazem parte da sua atuação profissional.

Não obstante, a busca pela qualificação do serviço público e os incentivos à capacitação dos servidores públicos, criou-se um cenário propício à capacitação em busca da titulação, seja esta por progressão, seja por qualificação individual. De acordo com Teixeira et al (2017, p. 111),

Os mestrados profissionais emergem, nesse cenário, como uma forma de as IFES oferecerem aos TAE a qualificação que se faz mister para o aperfeiçoamento da gestão e dos serviços oferecidos pela Instituição, oferecendo um conjunto de possibilidades que permitem aos servidores pleitear um curso de pós-graduação.

Desta forma, o mestrado profissional vira uma opção de capacitação em pós-graduação stricto sensu com aplicação prática, proporcionando aos TAEs uma qualificação que, sem perder de vista a formação acadêmica, ainda lhe traz a possibilidade de construir conhecimento e propor solução de problemas existentes na prática profissional (área de atuação), visando uma gestão mais eficiente da educação (institucional).

Vale ressaltar que, após a conclusão do curso de pós-graduação stricto sensu, é necessário fazer o monitoramento desses egressos, objetivando o acompanhamento para proporcionar a continuidade da sua formação, valorização do aprendizado e percepção das implicações desta qualificação para a instituição.

E assim, tanto quanto a importância da formação continuada dos docentes, o mesmo olhar deve ser conferido à formação continuada dos TAEs, não permitindo que sejam qualificações pontuais e “perdidas” com o tempo. Deve-se buscar a continuidade e compreender esse processo que se dá a partir do acompanhamento dos egressos, das suas intenções, das mudanças ocorridas na sua vida profissional e do seu olhar diante da sua qualificação.

Ademais, a gestão deve se atentar pois a formação dos TAEs difere daquela dos docentes, bem como as suas percepções acerca dos desafios educacionais. No entanto, ambas as perspectivas são fundamentais para promover melhorias no âmbito educacional, especialmente em áreas nas quais os docentes não possuem atuação direta.

Portanto, vale acentuar o impacto que a formação inicial, e de toda nossa vida, provoca em nosso desenvolvimento profissional. O participante deste estudo são os TAEs e, assim como os docentes, a formação continuada é necessária para o bom desenvolvimento da instituição, sendo que este desenvolvimento não pode e nem deve ser restrito aos docentes, pois todos somos profissionais da educação somos pertencentes ao quadro de servidores que estão construindo o futuro, buscando atender os objetivos estabelecidos pelos órgãos educacionais.

2 METODOLOGIA DA PRODUÇÃO TÉCNICO TECNOLÓGICA (PTT)

A proposta do Produto da Produção Técnico Tecnológico (PTT), resultante da Pesquisa de Intervenção, constituiu-se a partir da investigação com os egressos TAEs da turma 04 (2021), do PPGCLIP-MPED/UFBA em parceria com o IFES, e da escuta qualificada por meio das entrevistas semiestruturadas durante a coleta dos dados, com os egressos e o Pró-Reitor André Romero (PRPPG).

As entrevistas possibilitaram compreender as experiências dos egressos ao longo do percurso do mestrado, no período pós-mestrado e na aplicação de suas PTTs, incluindo os desafios enfrentados (ou não) e os impactos que a pós-graduação stricto sensu trouxe para esses profissionais, tanto no contexto institucional quanto em suas vidas pessoais.

Também foi de extrema importância a entrevista realizada com o Pró-reitor, André Romero (PRPPG), pois nos trouxe uma contextualização do processo das parcerias ao longo dos anos e da visão da instituição quanto a formação e qualificação dos servidores (Taes e Docentes), visando o crescimento de todos em conjunto com o IFES-ES.

Ademais, realizou-se a análise e levantamento dos documentos relativos à proposta pedagógica do Mestrado Profissional (MPED/UFBA) e o mapeamento das PTTs dos egressos, além das leituras dos materiais para avaliação dos mestrados profissionais em educação pela Capes.

Este produto surge da percepção da necessidade de um monitoramento sistemático dos egressos, com o objetivo de apoiá-los em suas dificuldades, promover a divulgação e aplicação de suas PTTs, além de acompanhar os resultados dos esforços do IFES-ES na oferta de Minters e Dinters como estratégia de qualificação dos seus servidores por meio de parcerias institucionais.

3 MONITORAMENTO DOS TAES EGRESSOS PPGCLIP/MPED: UM PERCURSO COLABORATIVO

O IFES-ES não possui nenhum tipo de monitoramento dos egressos de seus programas de parceria, seja ele Minter ou Dinter. Quando há necessidade de obtenção de informações, recorre-se aos programas, que têm a necessidade de preenchimento do relatório quadrienal da Capes, e deles se obtêm os dados de quem necessita. Contudo, tais relatórios não abarcam informações que seriam relevantes para uma análise e compreensão mais voltada para a área institucional, especificamente.

Pensando neste monitoramento e de como é importante gerar relatórios e ter feedbacks dos egressos quanto às suas experiências após conclusão do programa, seu êxito ou não na aplicação da PTT, seus interesses e impactos para a instituição, e etc., propõe-se um monitoramento colaborativo, ao qual possa gerar dados que levantem as necessidades de ações no âmbito institucional ou pessoal, que possam colaborar nas próximas parcerias, tornando as experiências de qualificação mais exitosas, além de proporcionar transparência pública nos investimentos realizados pelo IFES-ES em seus servidores.

O Monitoramento Colaborativo tem por objetivo potencializar este acompanhamento dos egressos, além de ser “uma compreensão conjunta do que está dando certo e do que precisa de outras alternativas” (Lavigne, 2024, pág 18), dando transparência para as ações relacionadas ao Minter/Dinter.

Este monitoramento colaborativo se dará por meio da coleta de dados dos egressos do Minter/Dinter contando com a criação de um site ao qual será a porta de acesso para os egressos inserirem as informações e acompanhar os relatórios resultantes desta coleta de dados. O monitoramento deve ocorrer pelo prazo de 5 anos após conclusão da formação do programa ao qual fez parte, sendo tratados dados em relação à vida profissional e acadêmica do egresso e os impactos profissionais e pessoais.

O site terá uma página para inclusão da PTT ao qual a comunidade do Ifes poderá ter acesso e conhecimento, os relatórios resultantes da aplicação do questionário e uma página para enviar sugestões, críticas, etc.

Para o gerenciamento deste monitoramento, e tendo em vista a falta de servidores TAEs em todo o Ifes, sugere-se a criação de uma Comissão Permanente de Monitoramento dos Egressos dos Programas de Pós-graduação com o objetivo de acompanhar os egressos, alimentar a página, realizar ações de incentivo a participação dos egressos no preenchimento do formulário e fomentar ações em conjunto com os egressos para disseminação das suas pesquisas, além de outras ações.

Haja vista a criação da Comissão, faz-se necessário a participação de representantes da PRPPG (Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação) e da Gestão de Pessoas, além da participação de servidores TAEs e Docentes, sejam eles participantes ou não dos programas de Minter e Dinter. Esta comissão terá papel essencial na divulgação e implementação das PTTs em todas as áreas de atuação do Ifes, da gestão administrativa até a área de ensino.

Com o objetivo de proporcionar a participação de forma equilibrada e sem sobrecarga, sugere-se a divisão da participação dos TAEs e Docentes por mesorregião, pois hoje o Ifes tem 23 campi em funcionamento e 3 em implantação.

Com base nos mapas dos sites Baixar Mapas e Depositphotos (2025), a divisão do Ifes por mesorregião fica a seguinte:

1. Noroeste (Barra de São Francisco, Nova Venécia, Itapina, Colatina);
2. Litoral Norte (Montanha, Pedro Canário, São Mateus, Linhares, Aracruz);
3. Central (Santa Teresa, Laranja da Terra, Santa Maria de Jetibá, Venda Nova do Imigrante, Serra, Vitória, Cariacica, Vila Velha, Viana, Guarapari); e
4. Sul espírito-santense (Ibatiba, Alegre, Muniz Freire, Cachoeiro de Itapemirim, Piúma, Presidente Kennedy).

Esta comissão será composta por 2 representantes por mesorregião, mais 1 representante da PRPPG e 1 da Gestão de Pessoas da Reitoria, a se analisar, e terá sua constituição efetivada por Portaria com atribuições, objetivos e carga horária pré estabelecidos.

A figura 2 traz o desenho da proposta de monitoramento colaborativo:

Figura 2: Ciclo do Monitoramento Colaborativo.



Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme ilustrado na figura 2, o Ciclo do Monitoramento Colaborativo é alimentado por ações, dados e informações provenientes de diversos setores institucionais, dos parceiros do IFES, dos egressos e da própria Comissão de Monitoramento. Com base em indicadores previamente definidos, serão coletados dados a partir das informações fornecidas pelos egressos, que desempenham um papel central e estratégico no processo.

A partir da coleta, os dados serão sistematizados e analisados de forma colaborativa pela Comissão de Monitoramento, composta por representantes da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), do setor de Gestão de Pessoas, dos programas parceiros e pelos próprios egressos. Essa etapa de análise compartilhada subsidia a proposição de ações de melhoria, que, por sua vez, são acompanhadas e avaliadas continuamente, promovendo a retroalimentação do ciclo.

Essa dinâmica visa não apenas aprimorar os processos formativos e a gestão institucional, mas também valorizar a trajetória dos egressos, ampliar os impactos do Mestrado Profissional na realidade institucional e promover a articulação entre ensino, pesquisa e gestão. Os principais beneficiados com os resultados desse monitoramento colaborativo são: o próprio Ifes, os programas de pós-graduação

parceiros, a comunidade acadêmica, os técnicos administrativos, os docentes, os estudantes e demais instituições envolvidas.

De acordo com Lavigne (2024, p. 18), o objetivo do monitoramento “está na colaboração direta das pessoas envolvidas (...), com a finalidade de garantir que as vozes sejam ouvidas”. E desta forma, este produto proporciona ainda respostas administrativas ao Instituto, possibilitando criar ações que permitem intervir onde é necessário e dar visibilidade às pesquisas diversas que são geradas dentro do instituto e para o instituto, podendo ser também replicadas em outros institutos e universidades que queiram implementar tais ações.

Ainda nos valendo de Lavigne (2024, pág 19),

Nesse aspecto, o monitoramento é um aliado fundamental, pois permite acompanhar sistematicamente o desenvolvimento das ações de uma política pública, e os indicadores são meios de medir seu andamento e registrar regularmente essas observações, para produzir subsídios que a gestão possa intervir estrategicamente. (Lavigne, PTT, 2024, pág 19).

Com indicadores formativos e institucionais, o monitoramento colaborativo visa acompanhar:

- Aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos;
- Implantação das PTTs;
- Valorização institucional;
- Contribuições para os espaços educativos do IFES;
- Participação em projetos institucionais após o curso;
- Continuidade da formação (doutorado, especializações, etc.);
- Integração com o Programa de Pós-graduação Stricto Sensu.

Todo esse processo implicará em melhores resultados na implantação das PTTs, no acompanhamento das parcerias e de seus desdobramentos com os programas Minter/Dinter, na proposição de ações mais qualificadas voltadas aos egressos, na busca por soluções para os problemas pesquisados, na valorização dos servidores, na articulação com os campi e setores, no aprimoramento da comunicação com os programas, bem como na criação de estratégias institucionais que favoreçam o aumento da efetividade das PTTs, entre outros.

4 PTT: A HORA É AGORA, JOSÉ!

A partir da pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação (MPED/UFBA), junto aos TAEs egressos da turma 04 (2021), e da proposição de um Monitoramento Colaborativo dos Egressos participantes dos programas Minter e Dinter no contexto do Ifes, identificou-se a necessidade de consolidar um instrumento que apoie as ações desse Ciclo de Monitoramento.

Nesse sentido, propõe-se a criação de um site institucional, que funcione como espaço central para a divulgação dos resultados, atividades e iniciativas decorrentes da implantação do Monitoramento Colaborativo dos Egressos. A proposta do site está vinculada à valorização dos egressos, à transparência institucional, ao fortalecimento da cultura avaliativa e à ampliação da visibilidade das ações formativas desenvolvidas no âmbito da pós-graduação stricto sensu, contribuindo, assim, para o reconhecimento do impacto dessas formações na trajetória profissional e social dos TAEs do IFES-ES.

Esta PTT tem por proposta:

- criação de uma Comissão Permanente de Monitoramento Colaborativo dos Egressos do Minter/Dinter do IFES-ES;
- aplicação do Formulário de coleta de dados dos Egressos do Minter/Dinter do IFES-ES;
- implantação de um site para centralizar as ações pertinentes ao Monitoramento Colaborativo;
- publicação e divulgação das PTTs elaboradas pelos egressos do IFES-ES.

Com essas propostas, buscamos ampliar o percentual de implantação das PTTs desenvolvidas pelos egressos, promovendo, assim, não apenas a aplicabilidade dos conhecimentos produzidos, mas também o fortalecimento do vínculo entre formação e prática institucional. Espera-se, como consequência, a elevação dos níveis de satisfação pessoal dos egressos e o enfrentamento qualificado dos problemas investigados ao longo dos projetos.

4.1 COMISSÃO PERMANENTE DE MONITORAMENTO COLABORATIVO DOS EGESSOS

Para a criação da Comissão Permanente de Monitoramento Colaborativo dos Egressos do Minter/Dinter do IFES-ES, será proposto que esta comissão seja um coletivo institucional de caráter consultivo e propositivo, composto por representantes de diferentes segmentos do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES-ES), bem como por egressos dos Programas de Mestrado Interinstitucional (Minter) e Doutorado Interinstitucional (Dinter). Sua criação visa estabelecer um espaço contínuo e participativo de acompanhamento dos impactos da formação stricto sensu na trajetória profissional, acadêmica e institucional dos servidores egressos, fortalecendo o compromisso com a formação continuada e a melhoria das práticas institucionais.

Os objetivos desta comissão são:

1. Acompanhar de forma sistemática e colaborativa os egressos dos programas Minter/Dinter realizados em parceria com o IFES-ES, identificando seus percursos formativos, práticas profissionais e contribuições institucionais após a conclusão dos cursos.
2. Fortalecer a cultura de avaliação e retroalimentação institucional, subsidiando a gestão e a oferta futura de programas de pós-graduação, bem como ações de desenvolvimento profissional alinhadas às necessidades da Rede Federal.
3. Criar canais permanentes de escuta, diálogo e participação dos egressos, valorizando suas experiências, perspectivas e demandas no âmbito da formação e atuação profissional.
4. Estabelecer indicadores qualitativos e quantitativos que permitam a análise dos efeitos dos programas Minter/Dinter na qualificação dos servidores e nos processos de inovação pedagógica, gestão e pesquisa no IFES-ES.
5. Fomentar articulações com outras instâncias institucionais (como setores de gestão de pessoas, planejamento, pesquisa e extensão), ampliando a capilaridade e a efetividade das ações de formação e desenvolvimento.

6. Contribuir para o aprimoramento das políticas institucionais de formação continuada, com foco na valorização dos servidores e na consolidação do IFES-ES como espaço de produção de conhecimento, transformação social e excelência educacional.

A criação da comissão permite a continuidade do monitoramento e a permanência de uma política com mais ações direcionadas aos egressos, sem que sobrecarregue um setor ou que haja a personalização do responsável por este monitoramento. Ademais, propõe-se um ciclo de 4 anos para os participantes da comissão para que assim possa oportunizar a participação de novos servidores e fomentar novas ações no âmbito de atuação desta comissão.

4.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Como instrumento de coleta de dados junto aos Egressos, será utilizado um formulário no Google Forms, por ser de fácil acesso para todos os participantes e possibilitar a criação automática de relatórios. O formulário será composto por perguntas abertas e fechadas, organizadas em seções temáticas, sendo elas: perfil institucional, vida acadêmica, impacto pessoal e impacto profissional.

Desta forma, sugere-se a aplicação do seguinte formulário:

Formulário Egressos

Este formulário visa o acompanhamento e monitoramento dos egressos dos programas de Minter e Dinter dos servidores do Instituto Federal do Espírito Santo.

PERFIL INSTITUCIONAL

Foco: relação com o IFES, vínculos formais e reconhecimento institucional.

Qual é o seu Campus de efetivo exercício?

Tempo total de atuação no Ifes.

- 0 a 10 anos
- 11 a 20 anos
- mais de 21 anos

A qual carreira está submetido(a)?

() Tae () Docente?

Você permaneceu vinculado(a) ao IFES após a conclusão do mestrado?

() Sim
() Não

Se não, em qual instituição está atualmente?

Houve alguma valorização formal (ex: promoção, função gratificada, cargo de diretoria, etc.) após a conclusão do curso?

() Sim
() Não
Se sim, qual?

Você foi convidado(a) ou participou de projetos institucionais, comissões, grupos de trabalhos, após o mestrado?

() Sim
() Não
Quais?

O IFES reconhece e valoriza os TAEs com formação stricto sensu?

() Concordo totalmente
() Concordo parcialmente
() Neutro
() Discordo parcialmente
() Discordo totalmente

Explique sua resposta:

Você se sente apoiado(a) institucionalmente para aplicar os conhecimentos adquiridos no mestrado?

() Sempre
() Frequentemente
() Às vezes
() Raramente
() Nunca

Explique sua resposta:

O que você sugeriria ao IFES para potencializar a valorização dos TAEs com formação stricto sensu?

Você percebe mudanças na forma como os técnicos administrativos com mestrado são vistos dentro da instituição? Por quê?

VIDA ACADÊMICA

Foco: continuidade dos estudos, envolvimento acadêmico, produção científica.

Em qual pós-graduação stricto sensu você estava vinculado?

() Minter ou () Dinter?

De qual programa participou? (programa / universidade)

Implantou a PTT?

() Sim

() Não

Se sim, conte a experiência.

Se não, explique o porquê.

Você mantém vínculo com o programa ou professores do curso?

() Sim

() Não

O programa estimulou seu interesse em continuar a formação acadêmica (pesquisa, docência, novos cursos)?

() Concordo totalmente

() Concordo parcialmente

() Neutro

() Discordo parcialmente

() Discordo totalmente

Explique sua resposta:

Após a finalização da pós-graduação stricto sensu, você deu continuidade à sua formação acadêmica?

() Sim

() Não

Se sim, qual curso?

Você se sente preparado(a) para desenvolver ou participar de projetos acadêmico-científicos?

() Sim

() Em parte

() Não

Explique sua resposta:

Participou ou participa de grupos de pesquisa, eventos científicos ou outras atividades acadêmicas?

() Participação em evento Internacional

() Participação em evento Nacional

() Participação em evento Estadual

() Organização em evento Estadual

() Organização em evento Nacional

() Organização em evento Internacional

() Participação em programas de extensão

() Membro de grupo de pesquisa acadêmica

() Membro de mesa redonda

() Mediador em mesa redonda

() Palestrante

Realizou publicações (artigos, capítulos, livros) decorrentes do mestrado?

- Livro
- Capítulo
- Artigo
- Resumo em evento
- Painel/banner
- De própria autoria em veículo internacional
- Em co autoria em veículo internacional
- Nenhuma das opções acima.

IMPACTO PESSOAL

Foco: transformações subjetivas, autoestima, empoderamento.

Como você avalia a contribuição da pós-graduação stricto sensu na sua visão de mundo e atuação cidadã?

- Muito significativa
- Parcialmente significativa
- Pouco significativa
- Nenhuma contribuição

A pós-graduação stricto sensu teve impacto na sua autoestima e senso de pertencimento profissional?

- Sim
- Não

A pós-graduação stricto sensu contribuiu para seu crescimento pessoal e fortalecimento da autoestima?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Neutro
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

Explique sua resposta:

O curso gerou impactos positivos na forma como você se percebe como servidor(a) público(a)?

- Muito positivo
- Positivo
- Indiferente
- Negativo
- Muito negativo

Explique sua resposta:

Você enfrentou obstáculos pessoais durante o curso? Como lidou com eles?

Quais transformações pessoais você percebe em si após a conclusão da pós-graduação stricto sensu?

IMPACTO PROFISSIONAL**Foco: mudanças no fazer profissional, inovação, protagonismo.****O mestrado contribuiu para mudanças em sua prática profissional?**

- Sim
 Não

Se sim, quais?

Sua atuação profissional passou a ter maior reconhecimento por parte da equipe ou chefia?

- Sim
 Não

Os conhecimentos adquiridos no mestrado têm sido aplicados em sua rotina de trabalho?

- Sempre
 Frequentemente
 Às vezes
 Raramente
 Nunca

Explique sua resposta:**Você desenvolveu ou participou de inovações ou projetos no seu setor de trabalho após o mestrado?**

- Sim
 Não

Se sim, descreva:

O mestrado contribuiu para mudanças na sua forma de atuar profissionalmente?

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Neutro
 Discordo parcialmente
 Discordo totalmente

Explique sua resposta:**De que maneira o curso influenciou sua atuação profissional no IFES?****Você se sente mais preparado(a) para intervir criticamente na sua realidade institucional?****Quais mudanças você gostaria de ver no ambiente de trabalho para valorizar mais os conhecimentos construídos no seu curso?****Você sente que ampliou sua capacidade crítica, reflexiva e propositiva no ambiente de trabalho? Explique.**

O que você sugeriria ao IFES para potencializar a valorização dos TAEs com formação stricto sensu?

Este formulário tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento dos egressos nos campos acadêmico, profissional e pessoal, reunindo informações que permitam compreender o impacto da formação stricto sensu na trajetória dos servidores. Busca-se, assim, mensurar o quanto essa qualificação contribuiu para ações e resultados positivos, tanto para os indivíduos quanto para a instituição.

O acompanhamento possibilita ainda a identificação de dificuldades na implantação das PTTs, especialmente aquelas que visam à aplicação direta no contexto institucional. Considerando que o IFES-ES possui múltiplos campi e que a localização geográfica pode dificultar a comunicação, esse instrumento também atua como estratégia para aproximar os egressos da instituição e favorecer a escuta ativa no âmbito institucional.

4.3 CRIAÇÃO DO SITE DE MONITORAMENTO COLABORATIVO

Propomos a implantação de uma página voltada para o monitoramento dos egressos. Desta forma, para a implantação do site, será necessário a autorização do IFES-ES para instituí-lo e incorporá-lo na sua página institucional. A proposta é de que este site esteja vinculado à PRPPG, pois esta tem relação direta com as parcerias ao qual o IFES-ES realiza com os programas de pós-graduação stricto sensu (Minter e Dinter).

A responsabilidade de gestão do site ficará para a Comissão Permanente de Monitoramento dos Egressos, bem como o estímulo ao preenchimento dos formulários, divulgação das ações e dos relatórios gerados.

Desta forma, foi construída uma estrutura em um domínio gratuito, vinculado a um login particular, para melhor visualização da proposta. Tendo em vista que o IFES-ES tem seu próprio domínio, a proposta é que o IFES-ES incorpore ao seu próprio site a estrutura proposta, valendo-se da sua autonomia e equipe para realização de melhorias para esta proposição.

O endereço virtual desta proposta é o seguinte: <https://gisselypcaus.wixsite.com/monitoramentoegresso>. Assim, apresenta-se a proposta:



The screenshot shows a website with a dark green header and a light green main content area. The header contains the title 'Sistema de Monitoramento dos Egressos do Ifes' in white, bold, sans-serif font. Below the header is a dark green navigation bar with white text links for 'Início', 'Área do Egresso', 'História / Projeto', and 'Contato'. The main content area has a light green background. It features a large, bold, dark blue 'Bem-vindo Egressos!' heading. Below the heading is a text block in a smaller, dark blue font that reads: 'Este espaço foi criado para acompanhar a trajetória dos(as) egressos(as) dos programas de pós-graduação do Ifes, fortalecendo os vínculos institucionais e promovendo ações de formação continuada.'

Uma página inicial com uma breve explanação sobre a finalidade deste projeto de monitoramento e sobre o mestrado e doutorado Interinstitucional (Minter e Dinter).

Monitoramento dos Servidores Egressos - IFES

Um site para egressos de mestrado e doutorado interinstitucional (Minter e Dinter), dos servidores públicos do IFES.

Este site é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação (MPED), do Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A proposta responde à necessidade de acompanhamento sistemático dos(as) egressos(as) dos programas de Minter e Dinter em parceria com o Ifes, com vistas a compreensão dos impactos da formação na sua atuação profissional e pessoal .

- Finalidade:
 - Contribuir com a gestão educacional e de pessoas;
 - Subsidiar políticas de formação continuada;.
 - Valorizar as trajetórias dos(as) egressos(as).

Sistema de Monitoramento dos Egressos do Ifes

[Início](#) [Área do Egresso](#) [História / Projeto](#) [Contato](#)



MINTER / DINTER

O Minter é um mestrado interinstitucional que se caracteriza por “viabilizar a formação, em nível de pós-graduação stricto sensu no país, de docentes e técnicos administrativos estáveis das Instituições de Ensino Superior” (Brasil, Capes, 2020).

Ademais, ainda de acordo com a Capes (Brasil, Capes, 2020), os projetos Minter/Dinter caracterizam-se pelo atendimento de uma turma ou grupo de alunos por um programa de pós-graduação já consolidado, em caráter temporário e sob condições especiais, caracterizadas pelo fato de parte das atividades de formação desses alunos serem desenvolvidas no campus de outra instituição.

Outra característica interessante dos Minters é a de oportunizar a formação e qualificação nas regiões que estão fora dos centros educacionais, possibilitando o acesso e a capacitação dos servidores (Brasil, Capes, 2020). Vale destacar que o Ifes busca interiorizar as ofertas com vistas a esta qualificação, objetivando os campi dos interiores.

Sistema de Monitoramento dos Egressos do Ifes

[Início](#)[Área do Egresso](#)[História / Projeto](#)[Contato](#)

ÁREA DO EGRESO

Bem-vindo ao nosso portal de serviços dedicado aos egressos de mestrado e doutorado, servidores públicos do IFES. Aqui você encontrará um formulário para preenchimento que auxiliará no monitoramento dos produtos gerados por vocês egressos, além de ajudar a divulgar as propostas técnicas tecnológicas e contribuir para o desenvolvimento do Instituto Federal do Espírito Santo e seus diversos campi. Agradecemos sua colaboração!

[**Formulário**](#)

Sistema de Monitoramento dos Egressos do Ifes

[Início](#)[Área do Egresso](#)[História / Projeto](#)[Contato](#)[Publicações](#)[**Publicações das PTTs**](#)[**Relatórios da Comissão**](#)

A “área do egresso” é destinada ao preenchimento do formulário de acompanhamento do egresso, sendo este o instrumento ao qual a comissão terá para obter informações importantes para a realização do monitoramento, gerar relatórios e propor ações para resolução de problemas na implantação das PTTs, dentre outros.

Nesta página também terá o link para as publicações dos egressos, com nome do egresso, título do projeto de intervenção e da PTT para consulta pública. E para esta PTT, foi adicionada a lista dos PIs e das PTTs da turma 04 (2021) com links diretos para a página do repositório onde se encontram suas pesquisas, conforme podemos observar no quadro 01.

Quadro 1: Egressos Turma 04 Minter - MPED/UFBA

	EGRESSOS	PROJETO DE INTERVENÇÃO	PTT
01	Camila Dalfior Gomes	Práticas de gestão do conhecimento: capacitação dos servidores do Instituto Federal do Espírito Santo → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37669	MINUTA DA RESOLUÇÃO CONSUP/IFES - Autoriza a oferta do Curso de Ambiente Institucional no Ifes. → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37226
02	Eduardo Lucindo Rodrigues Da Cunha	Galvanizar o Frankenstein: currículo(s) integrado(s) no ensino médio integrado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37670	Plano de Ação para revisão de propostas curriculares para o Ensino Médio Integrado
03	Elizabeth Schneider Motta	Ética nas pesquisas com seres humanos: análise das experiências de egressos do ProfEPT - Ifes, Campus Vitória → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36914	Guia Didático (e-book) para Submissão de Projetos de Pesquisa com Seres Humanos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo (e-book). → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39839
04	Evanilton Neri De Oliveira	Ensino médio integrado e formação humana integral no IFES, Campus São Mateus: proposições para uma educação racioemocional → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37831	Plano de ação para a formação humana integral em uma perspectiva racioemocional no Ifes, campus São Mateus. → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39839
05	Ezequiel Alves de Moraes	Container: ambientes educativos e de prototipagem no Ifes Campus Barra de São Francisco → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38769	Inovando em Rede com a Ambiência Container no Ifes Campus Barra de São Francisco

	EGRESSOS	PROJETO DE INTERVENÇÃO	PTT
06 Gabriele Saude Viana	Acordos de cooperação como instrumentos democráticos nas práticas educacionais do Instituto Federal do Espírito Santo → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39930	Roteiro Orientativo: Um guia de aplicação prática para Acordos de Cooperação junto ao IFES. →	
07 Gerillys Speroto Calvi	Inserção da programação em blocos no planejamento curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) - Campus Nova Venécia → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37659	Inserir a Programação em Blocos na ementa da disciplina de Informática dos Cursos Integrados ao Ensino Médio de Edificações e Minerações, bem como possibilitar uma aprendizagem por meio de uma abordagem interdisciplinar, entre as disciplinas de Matemática e Informática.	
08 Gilson Silva Costa	Para além dos olhos de ressaca: programa de formação de leitores no Instituto Federal do Espírito Santo → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37098	Para Além Dos Olhos De Ressaca: Proposta Interventiva De Formação De Leitores No Ifes	
09 Graziela Jane Bergamin	Educação especial na perspectiva inclusiva e práticas docentes no Instituto Federal do Espírito Santo: a construção de espaços coletivos de formação continuada no campus Nova Venécia → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36915	Formação coletiva no Ifes campus Nova Venécia: a potência de partilhar, ensinar, aprender em colaboração. → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39389	
10 Ignêz Brígida de Oliveira Piña	Método Colheteear: a heteroidentificação como princípio educativo → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39192	O Método Colheteear - uma proposta de capacitação para membros de bancas de heteroidentificação.	

	EGRESSOS	PROJETO DE INTERVENÇÃO	PTT
11	Jaciara da Costa Rodrigues Felix	Crochê No Ifes: Possibilidades Do Sensível Em Ambiências Educativas → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39371	Crochê No Ifes: Possibilidades Do Sensível Em Ambiências Educativas → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39404
12	Jussara Silva Campos	O meme como dispositivo para ampliação do repertório linguístico, comunicativo e cultural dos alunos em formação no Ifes → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38767	Oficina Memética, intitulada Os fins justificam os memes
13	Késia Zotelí de Oliveira Delevedove	Curricularização da extensão: um possível caminho para a educação profissional de nível médio → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36908	Construindo Novos Caminhos na Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio Através da Extensão
14	Livia Madeira Brito	A política de assistência estudantil como prática educativa de formação humana integral: uma proposta para o Instituto Federal do Espírito Santo - campus Aracruz → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36985	Plano de Ação Do Serviço Social/Assistência Estudantil na Perspectiva Da Formação Humana Integral com os (as) Estudantes.
15	Luciana Aline Marcena Carvalho	Repositório Institucional: um portal de acesso às produções intelectuais da comunidade científica do Instituto Federal do Espírito Santo → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36987	Uma proposta de divulgação e instrução do Repositório Institucional do Ifes como fonte consistente de informação científica.
16	Marcos Antonio De Jesus	Formação de leitores no ensino médio: festa literária como proposta intervintiva no IFES - campus Piúma-ES → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36974	Festa Literária de Piúma (FLPIU), que se constitui em uma política cultural de letramento literário para o campus Piúma, construído dialogicamente com a comunidade acadêmica do IFES e parceiros institucionais.

	EGRESSOS	PROJETO DE INTERVENÇÃO	PTT
17	Marcos Hortolani Boldrim	Uso do Laboratório de Mecânica dos Solos e Materiais de Construção na promoção da interdisciplinaridade no ensino de conceitos científicos → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38306	Material Curricular Educativo. Implementar uma nova forma de se planejar e executar aulas práticas, partindo da premissa de utilizar o espaço-tempo das aulas nos laboratórios para a promoção da integração curricular, por meio do desenvolvimento de atividades educacionais de caráter interdisciplinar.
18	Marling Rodrigues Gava Alvarenga	Formação continuada de professores: a institucionalização de espaços formativos no instituto federal do Espírito Santo - campus Nova Venécia → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36789	Plano De Implantação Do Núcleo De Formação Continuada De Professores Do Ifes Campus Nova Venécia (Nufocp – Ifes Nv)
19	Rany Rosa Dias	Uma intervenção formativa para as relações étnico-raciais no curso de Licenciatura em Pedagogia do IFES Campus Itapina → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38033	I Seminário de Educação para as Relações ÉtnicoRaciais do IFES Campus Itapina.
20	Sabrina Rohdt da Rosa	Educação inclusiva no Ifes Campus Itapina: uma proposta de acompanhamento colaborativo de estudantes com transtornos funcionais específicos → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38653	Programa Inclui Itapina - Uma Ação Complementar Ao Ensino
21	Silda Morelli Cristiano Barbosa	Uso da sala de aula invertida no contexto educacional do Instituto federal do Espírito Santo – Campus Piúma → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37712	Guia Da Sala De Aula Invertida - Guia Básico Sobre A Metodologia Da Sala De Aula Invertida

	EGRESSOS	PROJETO DE INTERVENÇÃO	PTT
22	Thaína Rodrigues Gava Angeli	<p>Impactos de marcadores sociais na trajetória escolar dos alunos do Ifes Nova Venécia: desafios e possibilidades para a construção de uma política de ações afirmativas → https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36521</p>	Diretrizes para implantação de uma Política de Ação Afirmativas no Ifes

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Ademais, terá uma página com a contextualização da criação desse produto técnico tecnológico e uma para envio de mensagens que irão direto para a caixa da comissão, com o objetivo de aproximar os egressos da instituição, esclarecer dúvidas e receber sugestões, ou seja, um canal direto de comunicação com a comunidade egressa.

Sistema de Monitoramento dos Egressos do Ifes

[Início](#)
[Área do Egresso](#)
[História / Projeto](#)
[Contato](#)

Envie sua mensagem!

Estamos aqui para receber suas sugestões e para responder a quaisquer perguntas que você possa ter. Fique à vontade para nos contatar através do formulário ao lado ou pelo email da comissão:

[monitoramento.egressos@ifes.edu.br \(fictício\)](mailto:monitoramento.egressos@ifes.edu.br)

Envie uma mensagem:

Seu nome

Seu e-mail

Assunto *

Message

Enviar

A proposta do site inclui a organização e disponibilização dos dados referentes ao acompanhamento dos egressos, reunindo em um único ambiente virtual informações sobre as pesquisas desenvolvidas, seus desdobramentos e as contribuições geradas a partir dos produtos educacionais. Busca-se, com isso, ampliar a circulação desses conhecimentos no âmbito institucional, favorecendo a replicabilidade de experiências exitosas entre os diferentes campi, bem como promover o reconhecimento e a valorização das pesquisas realizadas pelos TAEs.

Além disso, esperamos que a iniciativa contribua para dirimir lacunas de comunicação, integrar ações e potencializar os efeitos formativos e institucionais dos programas de pós-graduação.

A criação do site representa um passo estratégico para o fortalecimento da valorização profissional e da disseminação do conhecimento produzido pelos TAEs egressos dos programas de Minter e Dinter. Mais do que um repositório de informações, trata-se de um espaço vivo, capaz de ser constantemente aprimorado a partir de sua utilização e das demandas que surgirem. Ao tornar públicos os projetos e produtos desenvolvidos, o site amplia a visibilidade dessas iniciativas, promove o reconhecimento do esforço e da dedicação desses profissionais e contribui para que soluções inovadoras e experiências exitosas sejam compartilhadas, replicadas e adaptadas em outros contextos institucionais.

REFERÊNCIAS

BAIXAR MAPAS. **Mapa do Espírito Santo – Mesorregiões**. Disponível em: <https://www.baixarmapas.com.br/mapa-do-espirito-santo-mesorregioes/>. Acessado em: 11 de jul. 2025.

DEPOSITPHOTOS. Espírito santo mapa administrativo e político com bandeira. Disponível em: <https://depositphotos.com/br/vector/espirito-santo-administrative-and-political-map-with-flag-149015887.html>. Acessado em: 11 de jul. 2025.

LAVIGNE, Roberta Souza Passos. **Monitoramento colaborativo do PME /Ba** [recurso eletrônico] : indicadores sociais como dispositivos para qualificação da educação no Ensino fundamental, na Rede Municipal de Camamu/BA / Roberta Souza Passos Lavigne. - Dados eletrônicos. - 2024.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. **Narrativas curriculares e o cotidiano como espaço aprendente**. In: RIOS, Jane Adriana V. P.. (Org.). Políticas, práticas e formação na educação básica. Salvador: EDUFBA, 2015.

TEIXEIRA, Linnik Israel Lima et al. **Mestrado profissional**: a contribuição do Poleduc na qualificação de servidores das instituições de ensino superior no Ceará. Revista Saberes Universitários, v. 2, n. 2, p. 110-125, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Planejamento estratégico: 2020-2024**. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação, 2024b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Critérios para elaboração do projeto de intervenção (PI) e da produção técnica-tecnológica (PTT): orientação nº 1/2023**. Atualização em 24 set. 2024. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação, 2024a.

UFBA. PPGCLIP-MPED. **Concepções Teóricas e Epistemológicas da Proposta**. Salvador: UFBA, [s.d.-a]. Disponível em: <http://www.ppgclip.faced.ufba.br/concepcoes-teoricas-e-epistemologicas-da-proposta>. Acesso em: 1 dez. 2024.

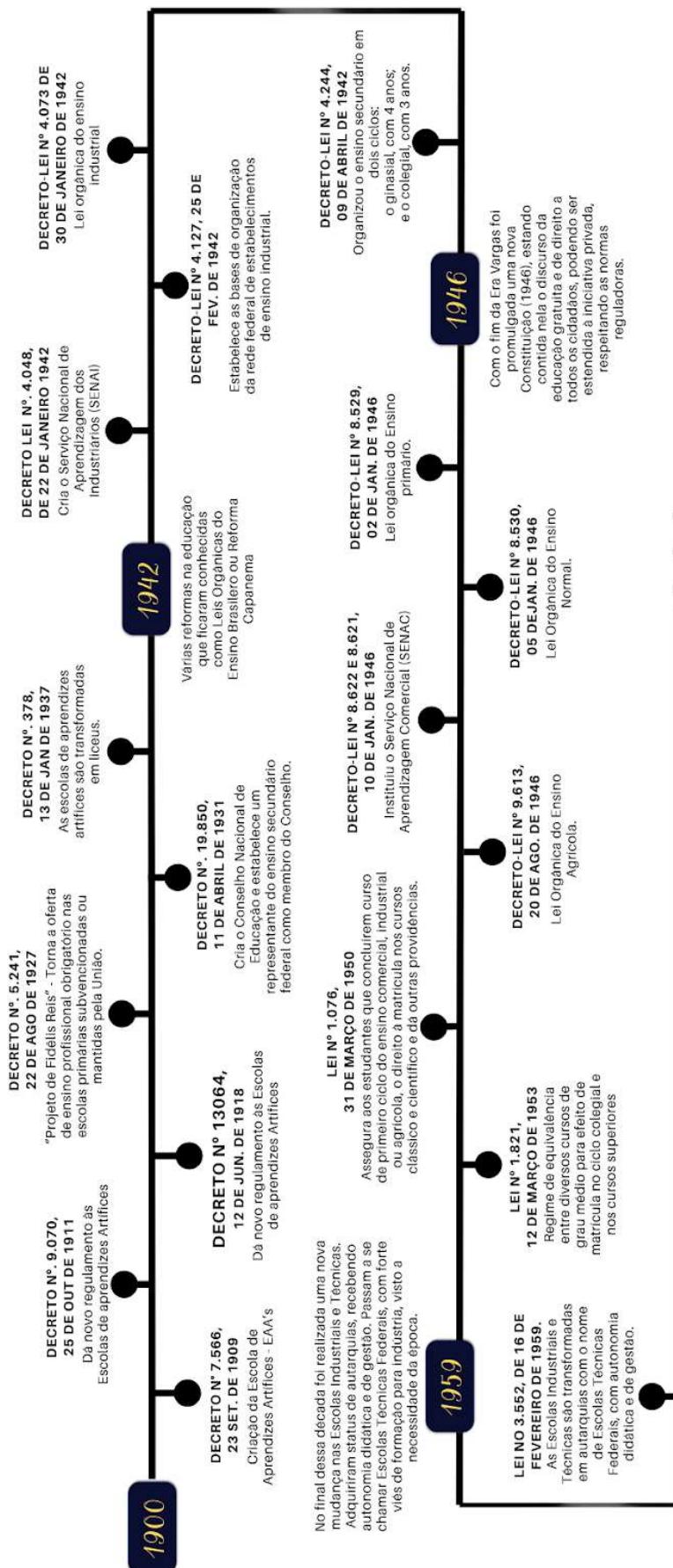
UFBA. PPGCLIP-MPED. **Histórico**. Salvador: UFBA, [s.d.-b]. Disponível em: <http://www.ppgclip.faced.ufba.br/historico>. Acesso em: 1 dez. 2024.

UFBA. PPGCLIP-MPED. **Objetivos**. Salvador: UFBA, [s.d.-c]. Disponível em: <http://www.ppgclip.faced.ufba.br/objetivos>. Acesso em: 1 dez. 2024.

UFBA. PPGCLIP-MPED. **Proposta Curricular**. Salvador: UFBA, [s.d.-d]. Disponível em: <http://www.ppgclip.faced.ufba.br/proposta-curricular>. Acesso em: 1 dez. 2024.

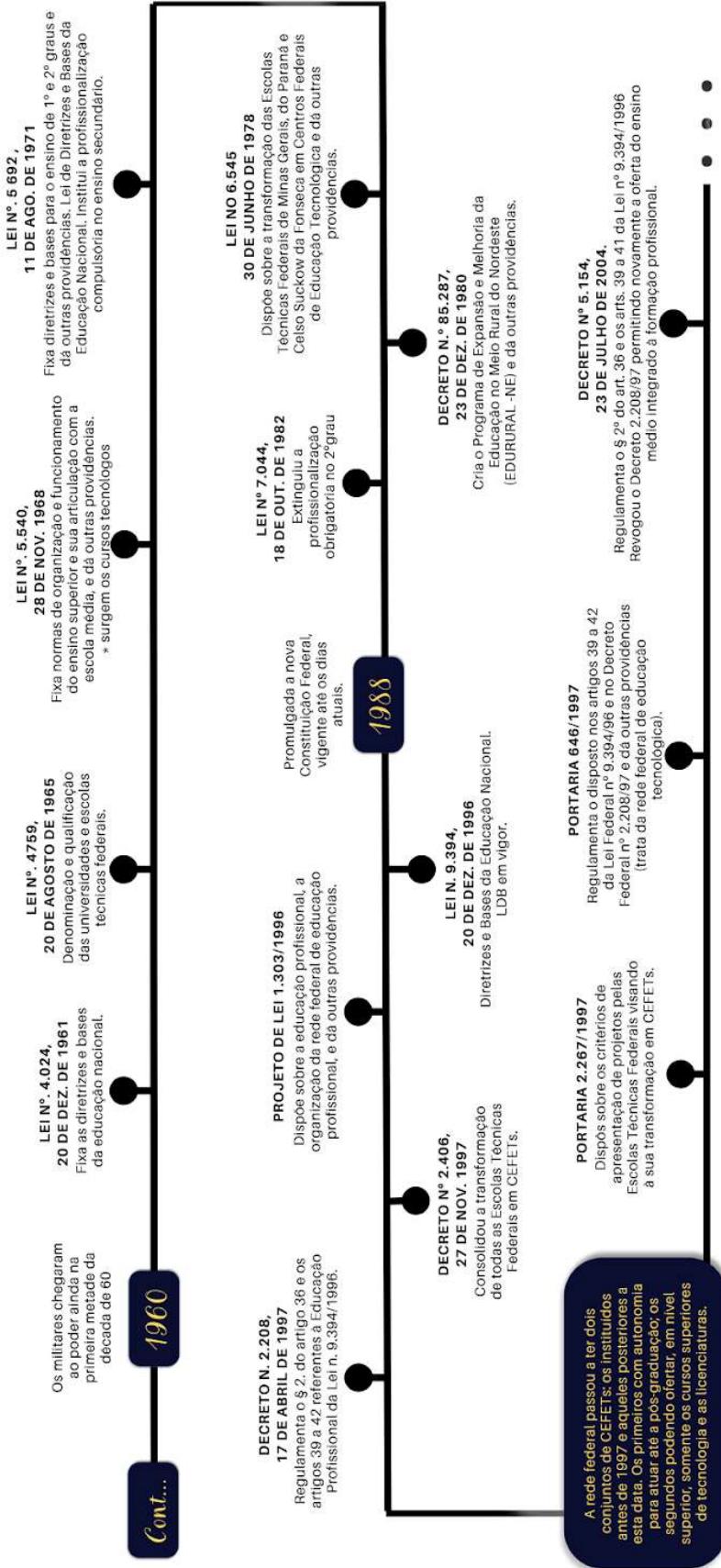
APÊNDICE 02: CRONOLOGIA LEGAL DA EDUCAÇÃO

Cronologia legal da educação



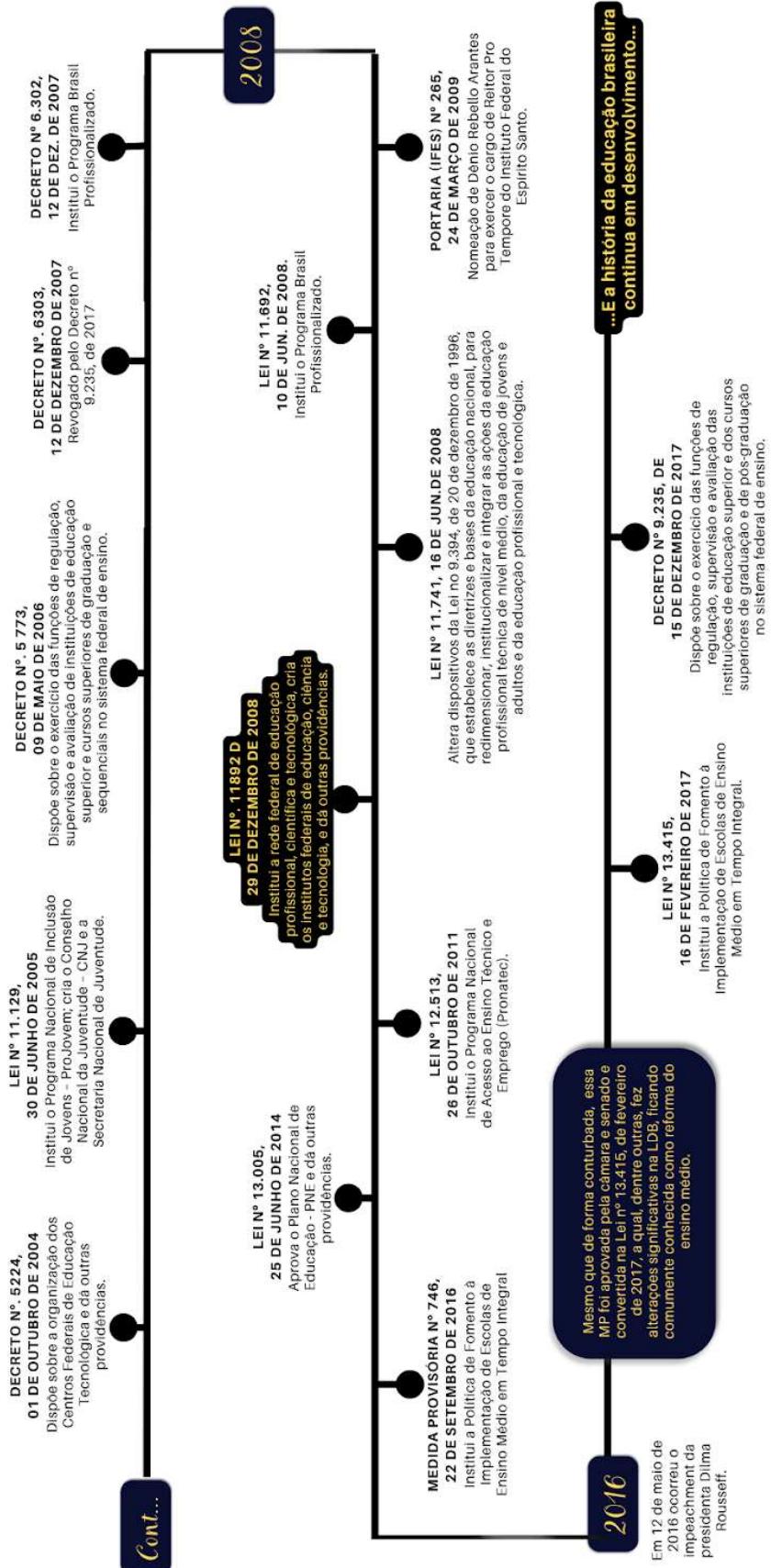
2/3

Cronologia legal da educação



Cronologia legal da educação

3/3



APÊNDICE 03: CRONOGRAMA

Atividades	2023												2024												2025												
	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	
1 – Participação das aulas dos blocos temáticos																																					
2 – Revisão de literatura																																					
3 – Submissão à banca de Qualificação																																					
4 – Submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)																																					
5 – Mapeamento e caracterização dos projetos interventivos concluídos pelos egressos da turma 4																																					
6 – Levantamento e análise dos documentos legais (proposta pedagógica, resoluções e regulamentos) que norteiam a proposta pedagógica do mestrado Profissional em Educação																																					
7 – Realização das entrevistas com os egressos																																					
8 – Transcrição das entrevistas																																					
9 – Tabulação dos dados coletados / Análise de conteúdo																																					
10 – Construção da proposta técnico tecnológica (PTT)																																					
11 – Revisão do texto e correções																																					
12 – Defesa do TCC.																																					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

APÊNDICE 04: CONVITE

*Abri, 2025**Aos Egressos Turma 04*

PPGCLIP-MPED/UFBA

Eu, **Gissely Keila Potratz Caus**, mestrandra do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, estou realizando uma pesquisa sob a orientação do professor Dr. Ronaldo Figueiredo Venas, intitulada: **“Implicações do Mestrado Profissional em Educação para a formação dos servidores técnicos administrativos do IFES: ‘Um estudo de caso dos egressos turma 04 (2021) do PPGCLIP-MPED”**, cujo objetivo central é compreender as implicações da proposta do mestrado profissional em educação dos egressos da turma 04 do ano de 2021 na formação de servidores técnicos administrativos federais no Instituto Federal do Espírito Santo.

Gissely Caus

Convite:

April, 2025

Aos Egressos Turma 04

PPGCLIP-MPED/UFBA

Convido você, egresso, a participar de um bate-papo para compartilhar suas experiências durante e pós formação. Sua opinião é muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa e eu gostaria de ouvi-la. Será um momento de troca e aprendizado, e sua participação fará toda a diferença.

Para o nosso bate-papo, gostaria de saber o melhor dia da semana e horário para podermos conversar.

Segue o link:

<https://forms.gle/LwEK7bPrsA9Yaeut5>

Agradeço a todos pela atenção!

Gissely Caus

Contatos:

E-mail 1: gisselypcaus@gmail.com

E-mail 2: gissely.caus@ifes.edu.br

WhatsApp: 27 997116757



Bate-papo

Eu, **Gissely Keila Potratz Caus**, mestranda do Programa de Pós-graduação em **Curículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas**, curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, estou realizando uma pesquisa sob a orientação do professor Dr. Ronaldo Figueiredo Venas, intitulada: **"Implicações do Mestrado Profissional em Educação para a formação dos servidores Técnicos Administrativos do IFES: 'Um estudo de caso dos egressos turma 04 (2021) do PPGCLIP-MPED"**, cujo objetivo central é compreender as implicações da proposta do mestrado profissional em educação dos egressos da turma 04 do ano de 2021 na formação de servidores técnicos administrativos federais no Instituto Federal do Espírito Santo.

Convido você, **egresso TAE**, a participar de um bate-papo para compartilhar suas experiências durante e pós formação. Sua opinião é muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa e eu gostaria de ouvi-la. Será um momento de troca e aprendizado, e sua participação fará toda a diferença.

Obs.: O encontro será realizado virtualmente.

* *Indica uma pergunta obrigatória*

1. **Nome:** *

2. **E-mail e/ou telefone de contato:** *

(pode ser um ou outro, ou os dois)

3. **Dia da semana que posso me reunir: ***
(segunda a domingo)

Marque todas que se aplicam.

- Segunda
- Terça
- Quarta
- Quinta
- Sexta
- Sábado
- Domingo

4. **Turno ao qual tenho disponibilidade: ***

Marque todas que se aplicam.

- Manhã
- Tarde
- Noite

5. **Caso queira, fique à vontade para sugerir data e horário:**

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

APÊNDICE 05: TERMOS

CONVITE/TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Os participantes da pesquisa receberam a seguinte mensagem no e-mail:

Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia para obtenção do título de Mestre em Educação.

Eu, **Gissely Keila Potratz Caus**, mestrando do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, estou realizando uma pesquisa sob a orientação do professor Dr. Ronaldo Figueiredo Venas, intitulada: **“Implicações do Mestrado Profissional em Educação para a formação dos servidores técnicos administrativos do IFES: ‘Um estudo de caso dos egressos turma 04 (2021) do PPGCLIP-MPED”**”, cujo objetivo central é compreender o impacto educacional da proposta do mestrado profissional em educação dos egressos da turma 04 do ano de 2021 na formação de servidores técnicos administrativos federais no Instituto Federal do Espírito Santo. Nesta pesquisa serão analisados documentos, tais como projetos pedagógicos, diretrizes curriculares, leis e serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os com os egressos da turma do ano de 2021 e o Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação.

Abaixo segue o link onde você terá acesso ao **Termo de Consentimento** com os devidos esclarecimentos sobre os procedimentos desta pesquisa. Solicito, por gentileza, que o leia e, estando de acordo, confirme eletronicamente a sua participação. Após a leitura, caso deseje contribuir, clique na opção “CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA” e preencher os dados para contato, que assim depois entrarei em contato para agendarmos uma data para nossa entrevista. Caso não se sinta à vontade para participar, basta clicar na opção “NÃO CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA”, excluindo-se assim da participação sem necessidade de justificar sua decisão.

Clique no link abaixo para participar da pesquisa:

[Link.](#)

Obrigada!

Gissely Keila Potratz Caus

Pesquisadora - Instituto Federal do Espírito Santo

(27) 99711-6757 - gisselypcaus@gmail.com / gissely.caus@ifes.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Entrevista semiestruturada)

Eu, **Gissely Keila Potratz Caus**, mestrando do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, estou realizando uma pesquisa sob a orientação do professor Dr. Ronaldo Figueiredo Venas, intitulada: **“Implicações do Mestrado Profissional em Educação para a formação dos servidores técnicos administrativos do IFES: ‘Um estudo de caso dos egressos turma 04 (2021) do PPGCLIP-MPED”**”, cujo objetivo central é compreender o impacto educacional da proposta do mestrado profissional em educação dos egressos da turma 04 do ano de 2021 na formação de servidores técnicos administrativos federais no Instituto Federal do Espírito Santo. Nesta pesquisa serão analisados documentos, tais como projetos pedagógicos, diretrizes curriculares, leis e serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os egressos da turma do ano de 2021 e o Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação.

Desta forma, convidamos o(a) Sr(a) para participar desta pesquisa. Sua participação é voluntária e se dará por meio da concessão de entrevista. Para levantar os dados acerca dessa proposta, convidamos os egressos a participarem da entrevista via webconferência por meio da plataforma RNP (Rede Nacional de Ensino e Pesquisa) para levantamento de informações acerca da sua formação, realização da pesquisa de intervenção, aplicação do Produto Técnico Tecnológico (PTT) e os impactos desta na vida profissional e pessoal do TAE. Não será requisitado nome ou outra forma de identificação do mesmo, uma vez que pretendemos apenas obter os dados de perfil geral do grupo. Informamos que, apenas para fins de registro das informações, e posterior consulta e transcrição, precisarei gravar as entrevistas.

Entende-se que, por se tratar de uma pesquisa com humanos, alguns riscos estão envolvidos na sua participação nesta pesquisa, que são: desconforto ou constrangimento durante a entrevista; ansiedade; estresse; timidez; invasão de privacidade; comprometimento do tempo do sujeito da pesquisa; possíveis limitações em relação a confidencialidade e violação de dados, uma vez que os ambientes virtuais são sujeitos a invasões maliciosas em função das limitações tecnológicas, o que se caracteriza como uma limitação da pesquisadora em assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. Desta forma, o participante poderá, a qualquer momento, solicitar a sua retirada da pesquisa, sem quaisquer formas de prejuízo ou dano que possa vir a sofrer.

Para minimizar estes riscos, algumas medidas, providências e cautelas da pesquisadora serão tomadas, a saber: os dados, após a coleta, serão apagados da plataforma e arquivados em um dispositivo eletrônico local de armazenamento; o

participante poderá deixar a pesquisa quando desejar, não havendo prejuízo algum diante do desligamento; observando também o direito de não responder às perguntas; bem como será garantido o acesso aos resultados da pesquisa quando for concluída e divulgada academicamente.

Devo esclarecer(a) ainda de que as informações dadas por você serão utilizadas para o alcance do objetivo descrito acima e serão divulgadas, em congressos, eventos científicos, artigos e na escrita do projeto de intervenção do mestrado, o que pode gerar constrangimentos dada a identificação da instituição e da universidade bem como do ano específico do ingresso dos egressos a serem feitos nas produções ligadas à esta pesquisa.

Informo que após concluída a coleta de dados a pesquisadora se responsabilizará em fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de plataformas virtuais e ambientes compartilhados ou “nuvem”. Os dados, só serão acessados pela pesquisadora, podendo ser solicitada uma cópia pelo participante. Reforço que os dados ficarão sob a guarda da pesquisadora, por um período de 5 (cinco) anos após a conclusão da pesquisa, com posterior destruição.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente o(a) Sr(a) estará contribuindo para a compreensão do fenômeno em estudo e para a produção de conhecimento científico, proporcionando o fomento à pesquisa e o incentivo a capacitação dos servidores técnicos administrativos educacionais (TAEs), além de poder expressar seus pensamentos e opiniões sobre o tema em questão a partir das suas experiências, possibilitando melhorias para a capacitação dos demais servidores públicos do Ifes; desenvolvimento de metodologias, e melhorias na aplicação dos produtos técnico tecnológicos das pesquisas.

Sua participação é voluntária e sigilosa. Se depois de consentir em sua participação o Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Basta entrar em contato com a pesquisadora responsável que lhe enviará a resposta confirmado ciência de sua decisão. Você não será penalizado(a) de nenhuma maneira, caso decida não consentir sua participação ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a realização da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas.

O(a) participante será resarcido(a) de qualquer prejuízo e será indenizado(a) caso sofra algum dano (moral, físico, material e emocional) que seja comprovado que ocorreu por causa da sua participação na pesquisa, conforme resolução nº 510/2016, art. 19, Parágrafo 2. Caso surja alguma questão ao longo da pesquisa que não tenha sido contemplada neste termo, esta será discutida com os

participantes, podendo eles decidirem continuar ou não desta sem prejuízos. Informo que você não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa e poderá deixar de participar ou se retirar da pesquisa em qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá qualquer prejuízo.

O(a) participante terá garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe da pesquisadora. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Se desejar terá livre acesso a todas as informações e explicações adicionais sobre o estudo e suas consequências, incluindo o consentimento, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da participação. Reforçamos que suas informações e seus dados estarão em segurança, pois a pesquisadora seguirá as normas estabelecidas pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e pela lei federal LGPD 13709/2018, de maneira a evitar riscos de vazamento de informações de dados dos participantes.

Recomendamos que você imprima uma cópia deste TCLE ou, faça o download em PDF, e o guarde como comprovante de seu consentimento e dos termos aqui descritos e acordados.

Abaixo você terá a opção de clicar no botão “CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA” e, na sequência, preencher os dados para contato, que assim, depois, entrarei em contato para agendarmos uma data para nossa entrevista. Caso não se sinta à vontade para participar, basta clicar na opção “NÃO CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA”, excluindo-se da participação sem necessidade de justificar sua decisão.

Reitero que os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

ENDEREÇO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PARA RECURSO OU RECLAMAÇÕES DO PARTICIPANTE PESQUISADO(A)

Comitê de Ética em Pesquisa em Educação da Faculdade de Educação da UFBA. Av. Reitor Miguel Calmon, s/n – Canela – Salvador/Bahia, CEP 40110-100, e-mail: cepfaced@ufba.br.

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto Federal do Espírito Santo. Av. Rio Branco, nº 50, 4º andar - sala CEP, Santa Lúcia, Vitória - ES, CEP 29.056-255. Telefone (27) 3357-7518. E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br.

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), telefones (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879. E-mail: coneep@saude.gov.br.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Eventuais dúvidas sobre a pesquisa podem ser sanadas diretamente com a pesquisadora responsável, Gissely Keila Potratz Caus, pelo telefone (27) 99711-6757 ou pelos e-mails: gisselypcaus@gmail.com / gissely.caus@ifes.edu.br

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “Implicações do Mestrado Profissional em Educação para a formação dos servidores técnicos administrativos do IFES: ‘Um estudo de caso dos egressos turma 04 (2021) do PPGCLIP-MPED”, sob responsabilidade de Gissely Keila Potratz Caus vinculado(a) ao/à Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Minha imagem e som de voz **podem** ser utilizadas apenas para uso exclusivo do pesquisador no tratamento das informações, transcrição e uso por escrito dos depoimentos sem identificação pessoal do entrevistado. As informações concedidas serão utilizadas para elucidar o problema de pesquisa e alcançar os objetivos delimitados no projeto, **não será permitido** apresentar trechos das entrevistas em nenhum veículo audiovisual, nem em encontros, simpósios, seminários, congressos, etc.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, nem nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Vitória, ____ de _____ 202____

Assinatura do participante da pesquisa

Gissely Keila Potratz Caus
(Pesquisadora)

ENDEREÇO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PARA RECURSO OU RECLAMAÇÕES DO PARTICIPANTE PESQUISADO(A)

Comitê de Ética em Pesquisa em Educação da Faculdade de Educação da UFBA. Av. Reitor Miguel Calmon, s/n – Canela – Salvador/Bahia, CEP 40110-100, e-mail: cepfaced@ufba.br.

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto Federal do Espírito Santo. Av. Rio Branco, nº 50, 4º andar - sala CEP, Santa Lúcia, Vitória - ES, CEP 29.056-255. Telefone (27) 3357-7518. E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br.

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), telefones (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879. E-mail: coneep@saude.gov.br.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Eventuais dúvidas sobre a pesquisa podem ser sanadas diretamente com a pesquisadora responsável, Gissely Keila Potratz Caus, pelo telefone (27) 99711-6757 ou pelos e-mails: gisselypcaus@gmail.com / gissely.caus@ifes.edu.br

APÊNDICE 06: FORMULÁRIOS DE ENTREVISTA

FORMULÁRIO DE PESQUISA 01 ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA EGRESSOS

IDENTIFICAÇÃO

Identificação do encontro: data/ horário/ local

Nome: (quem quiser se identificar - possibilidade de nome fictício)

Sexo: () masculino () feminino

Tempo de atuação no ifes: () 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () + de 16 anos

Idade: () 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 a 60 anos () 61 anos ou mais

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGCLIP-MPED/UFBA)

1. Qual foi a **motivação** que o levou a fazer o mestrado profissional em educação?
2. Quais as maiores dificuldades enfrentadas para a conclusão do mestrado?
3. Qual a maior motivação para permanecer no mestrado?
4. Como foi o processo de desenvolvimento do Projeto de Intervenção e a construção do Produto Técnico Tecnológico?
5. Como foi a relação da gestão com os seus estudos?
6. Como foi realizar a pesquisa no seu campus?
7. Quais os maiores desafios enfrentados?
8. Como foi a postura do Programa MPED nas dificuldades enfrentadas no percurso da pesquisa?
9. A sua proposta de pesquisa foi diretamente relacionada com sua prática profissional?
10. Seu PTT foi aplicado? (se positivo, pular para a pergunta nº 13)
11. O que impediu que isso acontecesse? (pular para a pergunta nº 16)
12. Sua pesquisa gerou impactos na sua atuação?

13. Sua pesquisa gerou impactos no local de trabalho e na comunidade escolar?
14. Como foi a implantação do PTT? Houve resistência por parte da instituição?
Como está sendo isso hoje?
15. Qual a mudança que você percebe, como servidor público, após conclusão do mestrado?
16. O que mudou na sua vida pessoal pós mestrado?
17. Quais sugestões gostaria de fazer sobre o PPGCLIP/MPED?
18. Diga duas palavras, a primeira descrevendo como você se via antes do Mestrado e a segunda como você se vê após concluir o Mestrado.

1º _____

2º _____

19. Diga uma palavra que represente os **desafios** para a implantação do PTT:

-
20. O que gostaria de acrescentar para esta pesquisa sobre sua experiência de mestre e servidor técnico administrativo educacional?

FORMULÁRIO DE PESQUISA 02
**ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA COM A PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO (PRPPG/IFES-ES)**

IDENTIFICAÇÃO

Identificação do encontro: data/ horário/ local

Nome:

Cargo:

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGCLIP-MPED/UFBA)

1. A quanto tempo trabalha no Ifes e a quanto tempo está trabalhando na PRPPG?
2. Quando começou a se pensar em parcerias do Ifes com outras instituições para ofertar mestrados para os servidores? E qual o objetivo naquele momento?
3. Hoje, como está esse objetivo? Se mantém ou há novas perspectivas?
4. O que o Ifes pretende com a capacitação dos servidores nos minters?
5. Qual a maior dificuldade, enquanto instituição, para proporcionar essas parcerias e, consequentemente, as vagas de mestrado?
6. Qual o papel da Prodi nesse momento?
7. O que o Ifes espera alcançar como instituição com o aumento de servidores capacitados, principalmente os TAEs, que é o público com menor qualificação do que os docentes?
8. Como é o monitoramento dos egressos?
9. O que seria importante para o Ifes acompanhar quanto aos egressos?
10. Consegue, hoje, já dimensionar melhorias pós capacitações em nível de stricto sensu?
11. Na sua opinião, quais os pontos mais importantes para o monitoramento dos egressos na perspectiva da gestão?