

---

**Revisitando a prática docente: memórias de egressos da especialização em docência na educação profissional**

---

**Revisiting the teaching practice: egresses' memories from specialization in teaching in professional education**

---

**Revisitando la práctica docente: memorias de egreso e la especialización en docencia en la educación profesional**

Cavalcanti, Ricardo Jorge de Sousa<sup>1</sup> (Maceió, Alagoas, Brasil)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6990-6669>

Santos, Maria do Socorro Ferreira dos<sup>2</sup> (Maceió, Alagoas, Brasil)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0910-3607>

**Resumo**

O presente artigo estabelece uma discussão pautada nas apreciações de egressos de um curso de especialização ofertado no âmbito de um dos institutos da Rede Federal de Ensino a docentes da carreira EBTT não-licenciados. A discussão é promovida a partir de respostas dadas a respeito da análise do curso na inter-relação entre os seus saberes profissionais antes e após as suas efetivas participações por parte dos cursistas-docentes. A investigação se caracteriza como qualitativa, tendo em conta um recorte de um estudo mais amplo, de caráter longitudinal, promovido pelos pesquisadores sobre os saberes profissionais docentes na EPT. No caso do estudo em tela, são apresentados dados oriundos de um questionário semiestruturado aplicado a seis participantes, cujo propósito central foi de problematizar as alegações acerca dos saberes docentes a partir da relação intersubjetiva estabelecida entre cursistas-docentes e docentes-professores na oferta desse curso de 620h/a, na modalidade semipresencial de ensino. Os resultados dispõem a relevância de ações de formação continuada docente, que não se configurem como pontuais; além da imprescindível indissociabilidade, para tal feita, entre os conhecimentos pedagógicos e os de cunho profissional por meio de discussões pautadas na elevação do binômio teoria-prática na atuação docente do professor EBTT.

**Palavras-chave:** Formação docente. Saberes profissionais. Docentes EBTT. Educação Profissional e Tecnológica.

**Abstract**

This article establishes a discussion based on the appraisals of egresses of a specialization course offered in the scope of one of the institutes of the Federal Education Network to non-licensed EBTT career teachers. The discussion is promoted based on answers given about the analysis of the course in the interrelation between their professional knowledge before and after their effective participation by the course-teaching staff. The investigation is characterized as qualitative, taking into account a section of a broader study, of a longitudinal character, promoted by the researchers on the professional knowledge of teachers at EPT. In the case of the study, data from a semi-structured questionnaire applied to 6 participants, whose central purpose was to problematize the claims about teaching knowledge from the intersubjective relationship established between course-teachers and teacher-professors in the offer of this 620h course / a, in the semi-presential teaching modality. The results show the relevance of continuing teacher education actions, which are not configured as punctual; in addition

---

<sup>1</sup> Professor do Curso de Licenciatura em Letras-Português no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, Campus Maceió; e do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/ IFAL). [ricardo.cavalcanti@ifal.edu.br](mailto:ricardo.cavalcanti@ifal.edu.br)

<sup>2</sup> Professora de cursos tecnológicos e do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, Campus Marechal Deodoro; e do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/ IFAL). [socorrofsantos@yahoo.com](mailto:socorrofsantos@yahoo.com)

to the essential inseparability, for this purpose, between the pedagogical knowledge and the professional nature through discussions based on the elevation of the theory-practice binomial in the teaching performance of the EBTT professor.

**Keywords:** Teacher training. Professional knowledge. EBTT teachers. Professional and Technological Education.

### Resumen

El presente artículo establece una discusión basadas en las apreciaciones de los estudiantes egresados de un curso de especialización ofrecido en el ámbito de uno de los institutos de la Red Federal de Enseñanza a profesores de la carrera de Enseñanza Básica, Técnica y Tecnológica (EBTT) no graduados en el área de la docencia. La discusión es promovida a partir de respuestas dadas a respecto del análisis del curso en la interrelación entre sus saberes profesionales antes y después de sus efectivas participaciones por parte de los docentes en formación. La investigación se caracteriza como cualitativa, teniendo en cuenta un recorte de un estudio más amplio, de carácter longitudinal, promovido por los investigadores acerca de los saberes profesionales docentes en la Educación Profesional Tecnológica – EPT. En este estudio, son presentados datos oriundos de un cuestionario semiestructurado aplicado a seis participantes, cuyo propósito central fue de problematizar las alegaciones acerca de los saberes docentes a partir de la relación intersubjetiva establecida entre profesores en formación y docentes-profesores en la oferta de ese curso de 620h, en la modalidad semipresencial de enseñanza. Los resultados disponen la relevancia de acciones de formación continua de docentes, que no se configuren como puntuales; además de la imprescindible indisociabilidad, para tal hecho, entre los conocimientos pedagógicos y los de carácter profesional por medio de debates estructurados en la elevación del binomio teoría-práctica en la actuación docente del profesor EBTT.

**Palabras-clave:** Formación docente. Saberes profesionales, Docentes EBTT. Educación Profesional Tecnológica.

## 1 Introdução

O objetivo do presente artigo é apresentar e problematizar as impressões que têm os egressos de um curso de especialização, ofertado a professores de carreira EBTT, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), na consideração dos seus saberes profissionais – antes e após a oferta de tal curso. As memórias dizem respeito à parte da turma de egressos do Curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência na Educação Profissional, no período de oferta compreendido entre maio de 2017 e julho de 2018.

O curso versou o atendimento de professores da carreira EBTT do IFAL, não-licenciados, que, na ocasião de seus ingressos, não contavam com a formação pedagógica exigida pela legislação vigente, a LDBEN 9.304/1996, para atuar na educação básica no exercício da docência na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O objetivo central desse Curso foi a problematização de práticas pedagógicas, com vistas aos processos de ensino-aprendizagem na EPT por

professores de carreira, considerando os seus saberes experienciais no exercício da prática docente.

A especialização ofertou 49 vagas, das quais 32 foram ocupadas por docentes em efetivo exercício no IFAL; e as demais vagas, 17, foram preenchidas por meio de processo seletivo aberto aos professores da rede pública estadual, que se encontravam na mesma situação de atuação na modalidade EPT (IFAL, 2013).

Nesse sentido, apresentaremos a seguir as percepções de docentes com uma considerável experiência em sala de aula, mas – embora muitos deles tenham alegado já ter participado de cursos de duração no âmbito da formação pedagógica – um dos requisitos para participação na Especialização era não ter realizado curso algum em nível de pós-graduação *lato sensu* com enfoque na prática pedagógica e/ou na docência.

Destacam-se aspectos essenciais que, comumente, caracterizam parte dos professores de carreira inseridos em cursos de especialização com tal teor: o primeiro refere-se ao fato de que, com a expansão da rede federal, em dezembro de 2008, a docência nos componentes curriculares da nomeada formação técnico-profissional, não veio planejada em sua base de formação, já que esses bacharéis não receberam formação pedagógica para tal e, por meio de aprovação em concurso público, começam a exercer a sua docência, grande parte, em salas de aulas composta por adolescentes. O segundo aspecto diz respeito à necessidade constante de ofertar formação continuada aos docentes, neste caso, aos professores de carreira EBTT não-licenciados, especialmente no que concerne às discussões atinentes à interface da educação básica com a formação profissional de nível médio por meio do Ensino Médio Integral (EMI). Concordamos com Souza e Nascimento (2013, p. 427), ao afirmarem que:

A formação contínua, essencial a qualquer área profissional, no caso específico dos docentes da EPT, é urgente, dada a necessidade do estabelecimento de espaços nos quais esses profissionais possam rever suas ações e ressignificar os sentidos que atribuem à docência como profissão.

Desse modo, é relevante destacar que existe uma via de mão dupla no que se refere ao cenário formativo na rede federal, onde de um lado está a Instituição, que aponta um caminho para a formação; e de outro lado, o docente deve buscar a

formação pedagógica, na compreensão de que é imprescindível compreender as especificidades de sua prática nesse cenário tão diverso que exige cada vez mais dos seus saberes profissionais. No entanto, ressaltamos que não basta apenas levar conhecimentos técnicos à sala de aula, mas se deve pensar em meios por que possam contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional dos discentes na elevação de ações que contemplem a interdisciplinaridade e a integração contínua entre educação, trabalho, ciência e tecnologia.

## 2 Metodologia

Em relação à metodologia da presente pesquisa, convém destacar que se trata de um estudo longitudinal, cuja abordagem de investigação assume um caráter qualitativo, tendo em vista, sobretudo, as impressões que têm os egressos de um curso de especialização, ofertado a professores de carreira EBTT, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), sobre os seus saberes profissionais – antes e após a oferta de tal curso. Há de se considerar que os pesquisadores atuaram como docentes do referido curso que, de forma livre e consentida pelos participantes, contaram com instrumentos de coleta de dados, tanto no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – Plataforma *Moodle* – quanto nos momentos destinados aos encontros presenciais (aos sábados quinzenalmente). Assim, por meio do AVA e dos momentos presenciais, os instrumentos eleitos foram os seguintes: questionários-perfil, questionário de apreciação (feito pelo *Google Forms*) e diário de campo, constando apreciações netnográficas (a respeito da interação no AVA) e notas dos momentos presenciais a partir das interações entre os participantes e os docentes.

A escolha desses instrumentos foi feita, sobretudo, em razão da dinâmica do próprio curso ofertado, tendo em vista o seu caráter semipresencial. Há de se salientar que o viés longitudinal se dá porque conta com a observação participante, por meio da qual um dos pesquisadores integrou a coordenação do curso, entre maio de 2017 e julho de 2018. Com efeito, advindo da inerência do caráter de modalidade semipresencial, esse curso teve, em seu desenvolvimento, 620 horas/aulas. Durante todo esse período, muitos aspectos foram discutidos em reuniões colegiadas e

reuniões discentes, com vistas à dimensão intersubjetiva das relações entre colegas alunos-cursistas e colegas docentes-professores, o que, certamente, foram-nos extremamente relevantes ao procedimento das análises.

Por fim, a consideração acerca da abordagem qualitativa se faz necessária, tendo em conta que os dados numéricos nos servem somente para análise do processo, pois, consoante Minayo (2001), visa ao trabalho com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que estabelece relações mais aprofundadas em relação aos processos e aos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantificáveis.

### 3 Resultados

Nesta parte da discussão, dispomos alguns dados relativos à contextualização das informações que obtivemos oriundos da adesão de professores da carreira EBTT, que foram cursistas e concluíram, com êxito, todas as etapas inerentes ao Curso, inclusive, com a apresentação de TCC a partir de uma ação-investigação de sua prática de ensino na EPT.

No contexto alagoano, com base na Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e da expansão da Rede federal, houve a fusão do Cefet e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba (EAFS), iniciando a construção de uma nova identidade, que é a do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas – IFAL.

Essa ampliação é um marco histórico no contexto alagoano e é considerada como uma ação extremamente importante para o Estado de Alagoas, pois, atualmente, com a oferta de novos cursos nos 16 *campi*, tendo em vista os de nível médio técnico, os cursos subsequentes, os cursos de PROEJA; além dos cursos de licenciatura, dos tecnológicos, dos bacharelados, e dos cursos de especialização e de pós-graduação *stricto sensu*, neste caso, mestrados profissionais, o Instituto Federal de Educação Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas tem atendido as suas metas quanto à verticalização do ensino em diferentes níveis e modalidades de ensino (PDI, 2019). Com efeito, considerando-se à diversidade de atuação do docente da carreira EBTT, concordamos com Maldaner (2017, p.188) ao

tratar que o acesso às orientações pedagógicas e técnicas, constantemente feito por esses sujeitos, são carentes de algum tipo de avaliação externa.

Com vistas à missão institucional do IFAL: “Promover educação de qualidade social, pública e gratuita, fundamentada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a fim de formar cidadãos críticos para o mundo do trabalho e contribuir para o desenvolvimento sustentável” (PDI, 2019). Com base nisso, podemos perceber a importância dada à prática docente com a pretensão de serem arrolados esforços ao atendimento desse princípio.

Com o propósito de apresentar e problematizar alguns dados advindos da aplicação de um questionário semiestruturado, via *Google Forms*, a 6 sujeitos selecionados a partir de critérios como: assiduidade no Curso, tanto nos momentos presenciais quanto nos momentos destinados às atividades EaD, por meio do acesso à Plataforma Moodle; serem docentes de carreira com, no mínimo, 3 anos de docência na Rede Federal de Ensino; serem bacharéis nas mais distintas áreas do conhecimento. Para todos esses critérios, considerou-se a adesão voluntária por parte dos colaboradores para discussão dos dados, levando em conta o sigilo pertinente aos dados para fins éticos.

Ante a isso, elegemos, com base no instrumento aplicado em dezembro de 2019, apresentar as percepções dos docentes após a realização da formação pedagógica, tendo em conta o Curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência na Educação Profissional, promovido pelo IFAL, entre 2017 e 2018. Assim, a nossa discussão está pautada em duas categorias basilares à docência, em especial, no contexto da EPT, a saber: 1) Ser Docente: a identidade formativa; e 2) Ser egresso: a formação pedagógica em EPT.

### **3.1 Ser Docente: a identidade formativa**

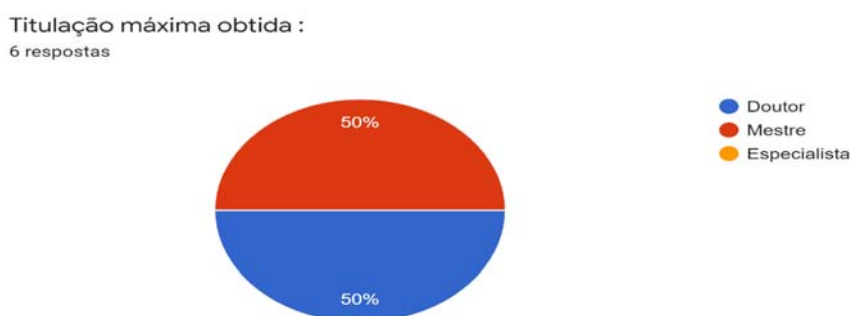
Conforme tratamos, os 49 cursistas ingressantes à época do processo seletivo, tanto relativos aos docentes da carreira EBTT (32) quanto o grupo de cursistas que atuavam na docência em outra esfera, municipal ou estadual (17), comprovaram a sua experiência na educação profissional de nível técnico. Assim, desses 49 alunos-docentes, 34 deles concluíram o Curso com a defesa de seus TCC;

14 cursistas desistiram ao longo da oferta das disciplinas do Curso; e 01 cursista não cumpriu os requisitos necessários à conclusão do Curso, incluindo, a apresentação do TCC. Tais dados nos são extremamente caros, uma vez que o número de concluintes, corresponde a 69,38%, assevera a relevância da oferta desse Curso, sobretudo, aos docentes EBTT inseridos no âmbito do IFAL. Os demais dados correspondem a 28,57% de desistência e 2,05% de desligamento, respectivamente.

Para a realização dessa discussão, com base nos critérios por nós elencados, convidamos 06 docentes da Rede Federal para responder a um questionário semiestruturado elaborado no Google Forms, considerando as discussões atinentes ao percurso formativo nessa especialização, bem como as suas experiências docentes antes e depois desse curso de formação pedagógico. Para fins de equilíbrio na tabulação dos dados, elegemos três participantes do gênero masculino e três no gênero feminino.

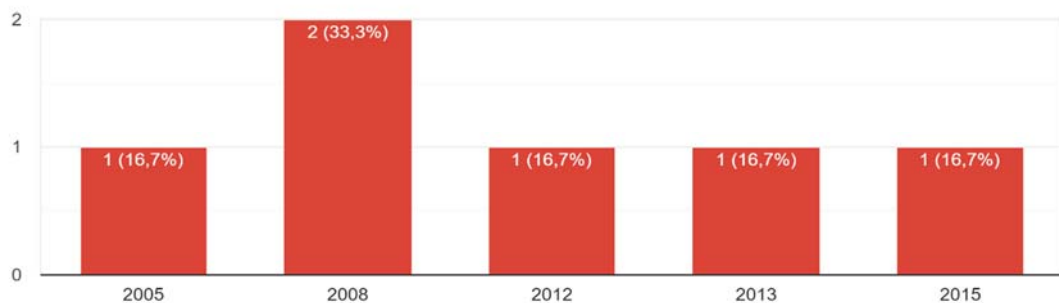
### 3.3.1 Perfil dos Participantes

Dos 6 participantes da pesquisa, 3 deles já possuem o título de doutor e 3 possuem o título de mestre. A partir desses dados, podemos constatar que todos eles já estão envolvidos – ou se envolveram, à época de suas pós-graduações *stricto sensu* – com o campo da pesquisa, conforme se pode observar nos Gráficos 1 e 2 a seguir:



**Gráfico 1.** Titulação Máxima do Docente  
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Ano de obtenção da maior titulação:  
6 respostas



**Gráfico 2.** Ano de Obtenção da maior titulação

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Estudos como os de Machado (2008), os de Souza e Nascimento (2013) e os de Pena (2016) apresentam discussões acerca do perfil do docente atuante na EPT, em específico, na Rede Federal. O perfil apresentado é que grande parte desse grupo de professores de carreira EBTT, que estão inseridos em componentes curriculares voltados à chamada formação profissional, é composta por bacharéis, que possuem mestrado e doutorado, com experiência atuante na sua formação base. Esses dados apresentados nos Gráficos 1 e 2 corroboram estudos nesse sentido.

Segundo Machado (2008), é importante pensar permanentemente a formação docente na EPT porque historicamente não se têm políticas públicas amplas e contínuas para essa questão no Brasil e, se observarmos a cada mudança de identidade da Rede Federal, muitos desafios se apresentam. Segundo essa autora,

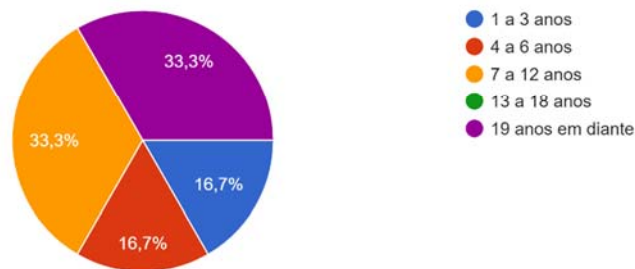
Os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho (MACHADO, 2008, p. 15).

Sobre essas novas demandas, notamos que os docentes egressos que participaram de nossa pesquisa enfrentaram muitas mudanças ao longo de suas



carreiras, pois 33,3 % deles têm mais de 19 anos na docência na educação básica, como pode constatar por meio de acesso ao Gráfico 3 a seguir.

Quanto tempo está na carreira como docente da EBTT?  
6 respostas



**Gráfico 3.** Tempo na carreira como docente EBTT

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Nesse sentido, ao revisitarmos a história da educação brasileira, podemos reconhecer que a segunda metade do século XX foi bastante intensa e, para acompanhar todas as mudanças, muitas leis referentes à educação foram promulgadas. Em 1961, houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 4.024<sup>3</sup>, que garantiu a equivalência legal entre os cursos técnicos e propedêuticos. Em 1971, com a aprovação da Lei Federal nº. 5.692<sup>4</sup>, houve a substituição da equivalência entre os cursos, sendo obrigatória a habilitação profissional para todos os que cursassem o 2º grau, tentando-se, com isso, eliminar a dualidade existente entre os cursos propedêuticos e os cursos de viés profissionalizante.

A partir da LDB n. 4024/1961, a dualidade estrutural entre o Ensino Médio e Profissional sofre alteração na consideração das novas exigências advindas do avanço tecnológico e industrial daquele momento. A legislação educacional passou a perceber que havia uma necessidade de “[...] integração completa do ensino

3 - A Lei de Diretrizes e Bases é um importante instrumento normativo, garantindo a instrumentalização e normatização dos processos educacionais nacionais. A LDB n. 4024/1961 foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada pelo Governo Federal.

4- A LDB 5692/71, dez anos depois vem para fixar diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, ampliando a lei anterior.

profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos” (KUENZER, 2009, p. 29). Duas observações merecem destaque sobre essas novas decisões: primeiro que, mesmo com a equivalência, o ensino secundário continuou mantendo um maior reconhecimento social. A segunda observação é que, com a substituição da equivalência, houve uma maior ação no âmbito federal, já que havia disponibilidade de recursos em detrimento da rede particular. Os currículos foram reestruturados para tempo integral, adaptando os cursos em seu aspecto geral e profissional, assim, consolidando as escolas técnicas no setor industrial e agropecuário (ORTIGARA; GANZELI, 2013).

Em 1978, com a Lei n. 6545, as escolas passaram por mais uma grande intervenção e três Escolas Técnicas Federais, do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet). Com base nisso, tal mudança “[...] confere àquelas instituições mais uma atribuição, formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estende às outras instituições bem mais tarde” (BRASIL, 2009, p. 05). Em 1979, mais uma mudança importante, quando as Escolas Industriais e Escolas Agrícolas passaram a ser chamadas Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais.

A década de 1980, igualmente, mantém esse processo de grandes mudanças, e, especificamente em 1988, com a publicação da Constituição Federal, a discussão entre educação geral e profissional também esteve presente. Na CF de 1988, em seu Artigo 205, pode-se evidenciar tal prerrogativa.

[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho como um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado e da família. Segundo os documentos, essa educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988).

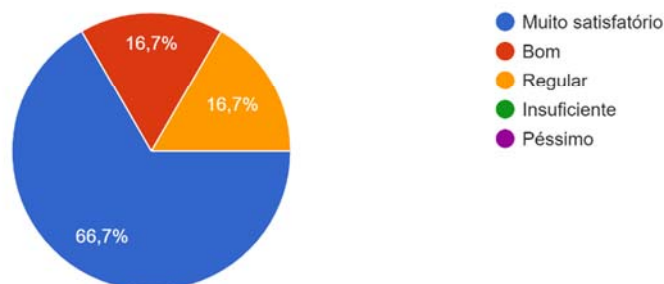
Em prosseguimento à onda de mudanças importantes nesse cenário, a década de 1990 vem com grandes medidas de regulação política e, nesse período, destaca-se a Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Cefet (ORTIGARA; GANZELI, 2013).

Complementar a essa discussão sobre o percurso histórico dos Institutos Federais, abrem-se debates com base na Lei n.11.195/08, que instituiu a Rede Federal de Ensino, concedendo-lhe autonomia administrativa e financeira, cujo foco prioritário é voltado à Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, como aponta Feijo (2018, p. 137).

### 3.1.2 Ser egresso: a formação pedagógica em EPT

Como segunda categoria da presente discussão, tivemos interesse em solicitar que os participantes respondessem a um questionamento, de modo estruturado, sobre o curso de especialização concluído. Os dados serão apresentados, a seguir, por meio do Gráfico 4.

1- Como avalia, na condição de egresso (a), o Curso de Especialização em Docência na EPT, ofertado pelo Ifal, entre os anos de 2017 e 2018?  
6 respostas



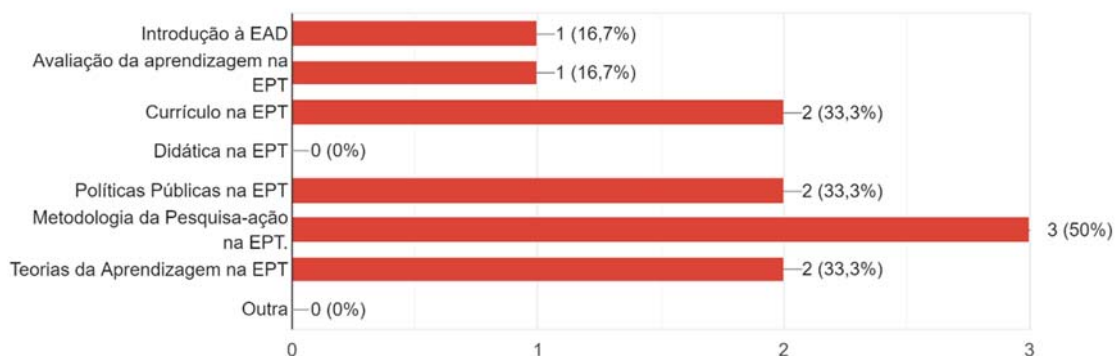
**Gráfico 4.** Percepções dos egressos quanto ao curso de especialização ofertado  
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Como se pode perceber, os dados apresentados no Gráfico 4 representam a satisfação que teve grande parte dos participantes respondentes (83,4%); enquanto que 16,7% apreciaram o curso ofertado como regular. Uma das alegações dispostas por grande parte do grupo, de modo amplo, era a necessidade de atividades práticas para condução de seus fazeres docentes. Nesse sentido, concordamos com Tardif (2014), ao tratar da relevância, em redes colaborativas de formação docente, do diálogo estabelecido entre as experiências docentes. Assim, compreende-se que nos momentos destinados às aulas presenciais, bem como na interação na plataforma Moodle, esses cursistas-docentes, além de realizarem leituras voltadas à EPT,

modalidade de suas atuações, também eram direcionados à exposição de suas práticas, promovendo, por extensão, a relação praxiológica de que se trata nos pilares da Educação Profissional e Tecnológica.

O Gráfico 5, a seguir, com base na matriz curricular do Curso, visou analisar a importância atribuídas pelos cursistas tendo em conta as disciplinas cursadas.

2- Em relação aos conteúdos ministrados neste Curso, qual(is) deles julgou de maior relevância à sua prática educativa como docente na EPT? (pod...mo importante; 3 como relativamente importante)  
6 respostas



**Gráfico 5.** Análise dos conteúdos nas disciplinas do curso de especialização

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Como se pode verificar no Gráfico 5, os conteúdos ligados às disciplinas: Metodologia da pesquisa-ação (50%); Currículo na EPT (33%); Políticas Públicas na EPT (33%); e Teorias da Aprendizagem na EPT (33%), considerando que os participantes poderiam responder a mais de uma alternativa, correspondem aqueles que mais lhes foram relevantes. Inferimos, com base nesses dados, que muitos deles não tinham familiaridade com os pressupostos da pesquisa-ação, sobretudo, com o desenvolvimento de investigações sobre as suas próprias práticas de sala de aula com a proposição de um produto que pudesse refletir na melhoria do processo de ensino-aprendizagem no contexto da EPT. Ademais, os dados relativos às disciplinas de Currículo e Teorias da Aprendizagem são elencados pelos cursistas-docentes como relevantes possivelmente porque, além de serem discussões muito específicas da formação pedagógica, pôde, em nosso entendimento, proporcionar uma reflexão mais acurada sobre as suas práticas docentes em meio ao currículo da EPT. Por fim, os conteúdos atinentes às Políticas Públicas também ocupam lugar de destaque

porque, para alguns desses sujeitos, tais discussões puderam ser contempladas mais especificamente em um curso com tal natureza.

As respostas extraídas do questionário aplicado dialogam diretamente com essa análise empreendida, tendo em vista o seguinte questionamento: “*Que aspecto(s) qualitativo(s) julga como mais relevante(s) do Curso para o seu fazer pedagógico como docente da EPT atualmente? (Diga, por favor, em, no máximo, 2 linhas)*”. Esses dados serão dispostos para uma melhor apreciação por meio do Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1.** Aspectos qualitativos do curso de especialização

Participante 1	“Trabalhar em equipe”
Participante 2	“Poder ampliar, cientificamente, investigações de pesquisa-ação para intervir e melhorar a prática cotidiana de ensino-aprendizagem.”
Participante 3	“O uso das novas tecnologias na educação desde que acompanhada de uma metodologia adequada.”
Participante 4	“Acho que um dos aspectos qualitativos mais relevantes do curso foi a oportunidade de refletir e discutir com os colegas e professores sobre as minhas práticas pedagógicas.”
Participante 5	“Conteúdo pedagógico. Nunca tinha aprendido sobre EPT.”
Participante 6	“Oportunidade de reflexão sobre a práxis”.

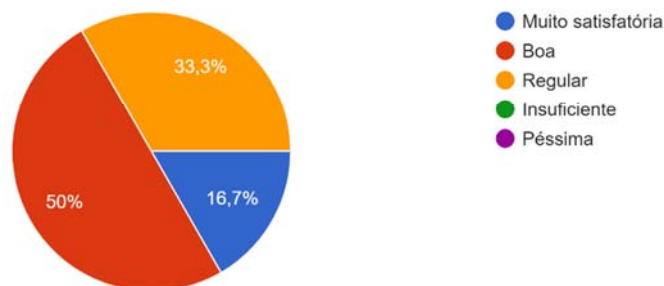
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Os dados apresentados no Quadro 1 convergem para aquilo que temos tratado ao longo desta discussão, principalmente, no que tange à reflexão sobre a própria prática e a concepção de formação pedagógica como rede continuada de troca de experiências docente. Embora compreendamos que os professores, mesmo com uma larga experiência no exercício da docência, considerando modelos por eles compreendidos como legítimos para as conduções de suas práticas de sala de aula, a formação pedagógica, por meio da oferta da especialização em docência na EPT, possibilitou-lhes uma visão mais ampla sobre ferramentas pedagógicas e instrumentos avaliativos. Esses saberes profissionais, oriundos da troca da experiência docente, estão intimamente relacionados com as abordagens propostas por Tardif (2014).

O Gráfico 6, a seguir, inclusive, dialoga com essa nossa percepção acerca dos saberes profissionais, uma vez que esse grupo de egressos, a partir de estudos realizados no curso e de suas experiências como docentes na EPT, estabelecem critérios avaliativos quanto às práticas dos docentes – colegas de trabalho – que foram responsáveis pela condução das disciplinas no curso de especialização.

4- Como avalia a prática pedagógica dos professores que ministraram disciplinas neste Curso?

6 respostas

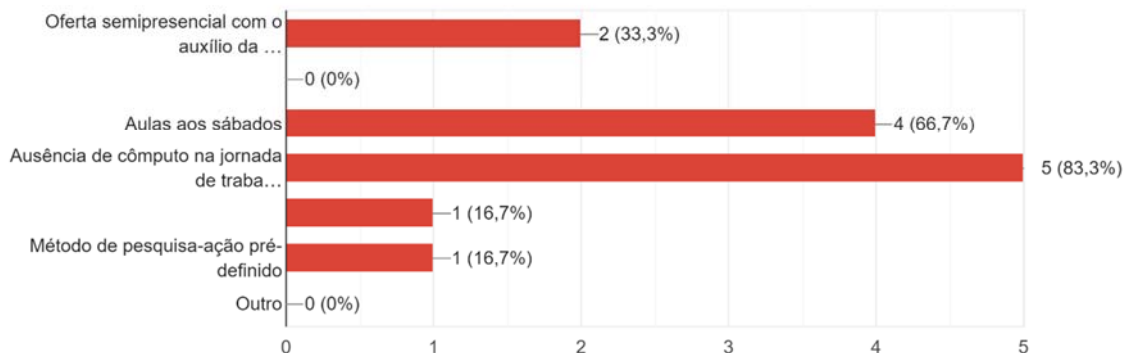


**Gráfico 6.** Avaliação das práticas pedagógicas dos docentes da especialização

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Os dados apresentados são significativos para a reflexão contínua acerca da prática docente. Por meio deles, salientamos a relevância do estabelecimento de discussões que tenham como tônica os saberes docentes, considerando os processos pedagógicos, tanto por parte de docentes da formação profissional quanto por aqueles inseridos na formação geral – sendo este último grupo composto por docentes licenciados, conforme preconiza a LDBEN n.9.394/96. A ruptura da dualidade: *formação profissional* e *formação propedêutica* se apresenta como um desafio, inclusive, nos espaços destinados à formação docente. A formação humana integral e integrada, pressupostos da Rede Federal de Ensino, perpassa, *a priori*, pela necessidade da articulação de saberes entre os docentes da carreira EBTT, licenciados, bacharéis e tecnólogos, que são responsáveis pelos componentes da formação geral e da formação profissional.

6- Qual(is) principal(is) ponto(s) negativo(s) em relação à dinâmica de oferta do Curso? (podem ser assinaladas até 3 alternativas, atribuindo 1 c... como importante; 3 como relativamente importante)  
6 respostas



**Gráfico 7.** Análise da dinâmica da oferta do curso

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Gráfico 7 apresenta as apreciações dos egressos quanto à dinâmica de oferta do Curso. Há de reiterar que a especialização fora ofertada quinzenalmente aos sábados, pelo período de 14 meses (maio de 2017 a julho de 2018), sendo que cada encontro presencial contava com 10 h/a – compreendidas entre as 8h e as 18h. Há de se considerar, bem como, que grande parte dos cursistas se desloca de suas cidades de origem, geralmente, locais de residência onde estão inseridos os campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), haja vista que essa especialização atendeu a cursistas-docentes de todos os campi da instituição.

Dos dados apresentados, dois deles requerem atenção especial. O primeiro deles diz respeito à realização de aulas aos sábados (66,7%), o que se configura como um dado relacionado ao sacrifício que têm, em muitos casos, os docentes para participar de atividades de formação pedagógica em espaços que não estão diretamente ligados ao seu ambiente de trabalho, como é o caso da oferta da especialização, que ocorreu no *Campus Maceió*, situado no centro da capital alagoana. Outro dado se presta à compreensão da necessidade de cômputo na carga horária docente quando este se prontifica a participar de cursos promovidos pela própria instituição, o que, pelas respostas dadas, não ocorreu.

Essa apreciação também nos é igualmente importante na medida em que se pode refletir acerca da necessidade de ações que não apenas se voltem à oferta de cursos com essa natureza de formação pedagógica a docentes de carreira, mas, principalmente, promovam condições para que esses sujeitos – tanto cursistas quanto docentes ministrantes das disciplinas do curso – possam estabelecer diálogos mais profícuos tendo em vista as condições ideais para a realização das leituras, elaboração de textos e o planejamento de ações alusivas à investigação e ao melhoramento de suas práticas docentes.

### **Considerações finais**

Mediante as discussões apresentadas, podem-se destacar três aspectos essenciais nesta discussão empreendida: 1) enquanto não houver uma política de formação docente contínua aos docentes de modo amplo e, em especial, aos que atuam na Educação Profissional, que trate das questões pedagógicas da profissão docente, essa definição ficará a cargo de ações que concebem a pontualidade das ações como direcionamento essencial à qualidade da educação; 2) ao pensar na formação docente para a EPT, faz-se necessária a apresentação de formas diferenciadas de (re)elaborar conhecimentos de cunho pedagógico, especialmente, por compreender que os docentes, em grande monta, são profissionais com excelência técnica nas suas áreas de atuação, mas que não se reconhecem em um curso que apenas trate de maneira teórica os saberes inerentes à prática docente; 3) é imprescindível sensibilizar os docentes recém-chegados como professores EBTT sobre a real necessidade de se inter-relacionarem os saberes profissionais como pedagógicos e os específicos da formação profissional, inerentes à área de formação-base dos professores bacharéis ingressos na Rede Federal de Ensino.

Com isso, a análise dos dados em tela nos serviu para promover uma discussão pautada na imprescindibilidade de políticas públicas voltadas aos docentes da carreira EBTT nos diferentes *loci* da Rede Federal de Ensino. Por fim, cabe reiterar a necessidade da indissociabilidade desses saberes, por meio de ações, amalgamadas em políticas de formação continuada docente que visem à elevação da relação praxiológica dos saberes profissionais da docência.



## Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei Federal nº 4024, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Diário oficial [da] União**, Poder executivo, Brasília, DF, Ano CXLV, n. 253, 30 dez. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Centenário da rede Federal de Educação profissional e tecnológica**. 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 12 jul. 2020.

FEIJO, Jerciano Pinheiro. Formação humana ou para trabalhar? Um outro caminho é necessário. **Revista Labor**, v. 1, n. 20, p. 135-144, 31 mar. 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/40922> Acesso em: 12 jul. 2020.

IFAL, Instituto Federal de Alagoas. **Projeto do Curso de Especialização em Docência na Educação Profissional**. Maceió, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. (org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1. Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862/1003>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MALDENER, Jair José. A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. IFRN, v.2, n.13, p.182-195, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811> Acesso em: 10 jul.2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ORTIGARA, Claudino, GANZELI, Pedro. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: permanências e mudanças. In: BATISTA, Eraldo Leme, MÜLLER, Meire Terezinha. **A educação Profissional no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

PDI, Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023). **Instituto Federal de Alagoas**. Maceió, 2019. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Prática Docente na Educação Profissional e Tecnológica: os Conhecimentos que subsidiam os professores de Cursos Técnicos. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 79-94, ago./dez. 2016. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NASCIMENTO, Viviane Souza de. Bacharéis Professores: Um perfil docente em expansão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: MOURA, Dante Henrique. **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional**. Mercado das Letras: São Paulo, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

**Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti**

Maceió, AL, Brasil

Doutorado em Linguística pelo PPGL/UFAL (2016). É professor efetivo da área de Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa - do Ensino Médio, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Alagoas - IFAL (EBTT), Campus Maceió/ COLIC. Professor e pesquisador permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFAL); e, atualmente, exerce a função de Coordenador Local desse mesmo Programa (ProfEPT/IFAL)

**Email:** ricardo.cavalcanti@ifal.edu.br

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2706881213553955>

**Maria do Socorro Ferreira dos Santos**

Maceió, AL, Brasil

Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Alagoas/UFAL. Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba/UEPB. Professora do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) desde 2009. Professora do Mestrado em Rede - Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT/Ifal.

**Email:** socorrofsantos@yahoo.com.br

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1039898435623128>

**Recebimento:** 26/07/2020

**Aprovação:** 04/09/2020

**Q.Code**

**Editores-Responsáveis**

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França