




DOI: 10.22476/revcted.v6.id391

ISSN: 2447-4223


A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM UMA ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU*

Mateus José dos Santos¹

 0000-0001-6968-2722

Universidade Federal de Viçosa (UFV), Departamento de Educação, Viçosa, MG, Brasil

Cláudio Alves Pereira²

 <https://orcid.org/0000-0002-4829-6272>

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), *Campus* Avançado Arcos, Arcos, MG, Brasil

Submetido em: 19/04/2019

Aceito em: 28/05/2020

Publicado em: 30/12/2020

Resumo

O presente trabalho busca investigar as percepções dos pós-graduandos em docência do Instituto Federal de Minas Gerais *Campus* Avançado Arcos. Os estudantes responderam a um questionário semiaberto encaminhado via correio eletrônico que versava sobre sua trajetória profissional e pessoal e as contribuições desta trajetória para a aprendizagem docente. Os dados foram analisados qualitativamente sob a ótica da Análise de Conteúdos de Bardin. Após a análise, observou-se que tanto os licenciados quanto os não licenciados elencaram contribuições da especialização para a sua formação pessoal, acadêmica e profissional. Ainda, foram elencados diversos desafios a serem debatidos na formação docente e a importância da formação continuada dos professores para a construção de uma prática pedagógica cada vez mais justa e democrática e que atenda às necessidades formativas dos estudantes.

Palavras-chave: Aprendizagem Docente. Formação Continuada de Professores. Pós-Graduação. Docência na Educação Básica.

²Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Pós-Graduado em Docência com ênfase na Educação Básica. Professor de Ciências e de Química do Colégio Educar – Ervália e da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG). Endereço para correspondência: Rua José Teixeira Guimarães, 130 – Centro. Alto Rio Doce/MG CEP: 36260-300. E-mail: mateus.j.santos@ufv.br.

³Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor do Programa de Pós-Graduação em Docência do Instituto Federal de Minas Gerais – *Campus* Avançado Arcos. Endereço para correspondência: Avenida Juscelino Kubitschek, 485, bairro Brasília, CEP 35588-000, Arcos, Minas Gerais. E-mail: claudio.pereira@ifmg.edu.br.

TEACHING LEARNING IN A LATO SENSU SPECIALIZATION

Abstract

This study intend to investigate the perceptions of students of the specialization course in teaching of basic education at Federal Institute of Minas Gerais - Arcos Advanced Campus. The students answered a semi-open questionnaire, which was sent by e-mail, about their professional and personal trajectory and the contributions of this trajectory to docent learning. The data were analyzed qualitatively from the perspective of the Content Analysis by Bardin. After the analysis, it was observed that both types of students - with degree in education and without degree in education - listed contributions of specialization course for their personal, academic and professional formation. Also, they told about several challenges in teacher's education and the importance of continuing education for the building of a pedagogical practice increasingly fair and democratic that look the student's education needs.

Keywords: Teacher Learning. Continuing Teacher Education. Postgraduate studies. Teaching in Basic Education.

ENSEÑANZA DEL APRENDIZAJE EN UNA ESPECIALIZACIÓN LATO SENSU

Resumen

Este artículo busca investigar las percepciones de los estudiantes de posgrado en la docencia del Instituto Federal de Minas Gerais Campus Avanzado Arcos. Los estudiantes respondieron un cuestionario semiabierto enviado vía correo electrónico que abordó su trayectoria profesional y personal y los aportes de esta trayectoria al aprendizaje docente. Los datos se analizaron cualitativamente desde la perspectiva del análisis de contenido de Bardin. Luego del análisis, se observó que tanto los graduados como los no graduados enumeraron aportes de la especialización para su formación personal, académica y profesional. Aún así, se enumeraron varios desafíos a debatir en la formación docente y la importancia de la formación continua del profesorado para la construcción de una práctica pedagógica cada vez más justa y democrática que satisfaga las necesidades formativas de los estudiantes.

Palabras clave: Aprendizaje de profesores. Formación continua del profesorado. Posgraduación. Docencia en Educación Básica.

1. Introdução

Ser docente na contemporaneidade é assumir uma série de desafios que perpassam pela escola, constituindo-se uma tarefa complexa e que exige um conjunto de saberes oriundos de um repertório teórico e vivências práticas (NEVES; FERENC, 2016). No entanto, para que os professores possam compreender o ensino e traçar metas visando à aprendizagem dos discentes, é indispensável que o profissional se questione sobre quais saberes são necessários à docência (MIZUKAMI, 2004; 2005) construindo um arcabouço teórico que irá subsidiar a prática no trabalho docente. Assim, nos dias atuais, ser docente requer um movimento dialógico efetivo pautado em

múltiplas experiências vivenciadas na prática, de forma a (re)pensarmos sobre quais saberes são demandados pela docência, em prol de uma educação de qualidade.

A formação inicial sozinha não é suficiente para construir todos os saberes necessários para ser tornar um bom professor, considerando-se as profusas adversidades pelas quais as escolas e o trabalho docente enfrentam (MIZUKAMI, 2002). Além disso, a racionalidade técnica ainda paira nos cursos de formação inicial formando profissionais com um espírito reproducionista e positivista. Desse modo, ao se tornar professor, este teme a falta de preparo para lidar com os discentes, não pedem ajuda e nem sabem como agir nestas situações (SILVA, 1997). Nesta perspectiva, Roldão (2007) frisa que:

A função específica definidora do profissional professor não reside, pois, na passagem do saber, mas sim na função de ensinar, e ensinar não é apenas, nem, sobretudo, “passar” um saber [...] A função de ensinar, caracterizadora do profissional que somos, ou queríamos ser, na minha perspectiva, consiste, diferentemente, em fazer com que outros adquiram saber, aprendam e se apropriem de alguma coisa. E é aí que nós, professores, somos uma profissão indispensável, e talvez cada vez mais indispensável, porque não basta pôr a informação disponível para que o outro aprenda, é preciso que haja alguém que proceda à organização e estruturação de um conjunto de ações que levem o outro a aprender (ROLDÃO, 2007, p. 36).

Assim, ser professor vai além da transmissão de saberes e/ou informações aos estudantes. É nesta perspectiva, que a docência pode oportunizar a sistematização de espaços para a construção de saberes mediante uma série de situações de aprendizagens que ela pode fomentar. Nesse sentido, com vistas a tentar entender como se aprende a ser professor, diversos pesquisadores, dentre eles Hubberman (1992), Mizukami (2002) e Tancredi (2009) começaram a investigar o processo da aprendizagem docente a partir de ciclos/práticas concernentes ao ambiente profissional.

As concepções sobre o ser professor passam por repentinas transformações (MORAES; OLIVEIRA, 2010). Neste contexto Corradini e Mizukami (2011) ressaltam que:

Hoje em dia, ninguém pode pensar em adquirir um repertório inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige atualização contínua de saberes. As possibilidades de aprendizagem oferecidas pela sociedade exterior à escola multiplicam-se. Uma educação permanente, dirigida às necessidades das sociedades modernas, não pode definir-se em relação a um período particular da vida (CORRADINI; MIZUKAMI, 2011, p. 60)

Aliado a esta visão de professor apontada pelos autores acima, Nóvoa (1991) e Imbernón (2000) já frisavam que a profissão docente passa por transformações, nas quais requer que o docente saia da posição de mero reprodutor de informações e conceitos e assuma o papel de um

profissional que constrói o seu ser docente a partir da relação dialética entre o individual e o coletivo (MIZUKAMI, 1998). Logo, é primordial que se entenda, em um primeiro momento, as funções que o professor deve assumir frente ao contexto educativo para compreender o que é necessário ter em mente para ser um professor que favoreça a formação dos estudantes frente ao contexto atual que estamos imersos.

Diante do exposto, o presente trabalho busca analisar as concepções dos pós-graduandos em Docência na Educação Básica do Instituto Federal de Minas Gerais *Campus* Avançado Arcos (IFMG – Arcos) sobre as necessidades requeridas para a aprendizagem da docência. Desse modo, as concepções dos pós-graduandos sinalizarão reflexões importantes sobre o que se sabe sobre a aprendizagem docente e quais rumos seguir visando o desenvolvimento profissional destes futuros pós-graduados, no âmbito deste percurso formativo.

2. A pós-graduação em Docência do IFMG – *Campus* Avançado Arcos

O curso de pós-graduação em Docência ofertado pelo IFMG – *Campus* Avançado Arcos notabiliza a importância da participação dos Institutos Federais no desenvolvimento de ações e projetos visando à formação de educadores para a Educação Básica no país, além de ressaltar a importância social destas instituições para a comunidade local e regional (ARCOS, 2019). Além disso, a pós-graduação *lato sensu* corrobora com as leis n. 11.892 (BRASIL, 2008) e as resoluções CNE/CEB (BRASIL, 2012) e CNE/CP (BRASIL, 1997) que reforçam a importância da participação das instituições federais na formação docente de profissionais para atuarem na Educação Básica e/ou Tecnológica³. Nesta especialização, pretende-se que o egresso se aperfeiçoe nos processos de ensino e aprendizagem com vistas à sua prática profissional e adquira maturidade científica, ampliando suas visões e aprimorando competências e habilidades na pesquisa em educação, podendo continuar seus estudos em cursos de pós-graduação *strictu sensu* (ARCOS, 2019).

Com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) da especialização (ARCOS, 2019), o objetivo geral do curso em questão é:

[...] propiciar, além de uma sólida formação conceitual, o **aperfeiçoamento dos saberes pedagógicos necessários a melhor atuação docente na prática da sala de aula**. Além disso, a metodologia proposta busca **desenvolver habilidades**

³ A primeira turma do curso de pós-graduação em Docência teve início do primeiro semestre de 2018. Apesar da especialização ter o enfoque na Educação Básica e Tecnológica, para a primeira turma foi ofertada apenas a ênfase na Educação Básica.

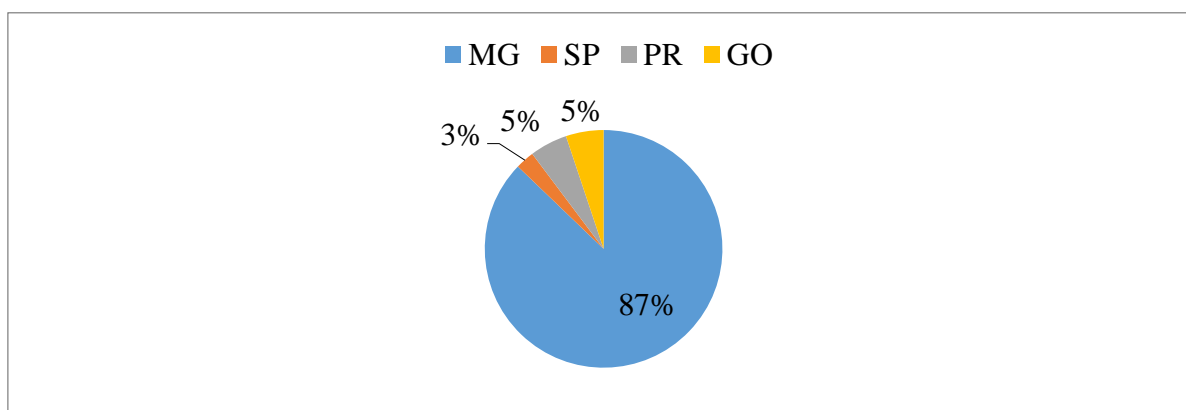
científicas necessárias para a formação do professor-pesquisador, possibilitando, assim, sua contínua busca pelo aprimoramento profissional (ARCOS, 2019, p.12, destaque nosso).

Ancorado no objetivo geral traçado para o curso em questão, observa-se a responsabilidade desta especialização na formação de profissionais da educação com uma visão crítica e reflexiva sobre o seu ambiente de trabalho. Ainda, a especialização visa incutir uma perspectiva de formação de um professor pesquisador que analisa sua realidade escolar e continue suas pesquisas tomando como observação situações intrínsecas ao seu contexto educativo e às instituições escolares nas quais atua. Deste modo, acredita-se que o curso neste formato poderá proporcionar uma formação docente mais reflexiva que perceba que a docência está passando por constantes transformações e que para acompanhá-la são necessárias reflexões constantes sobre a prática, sobretudo a partir de projetos e atividades cotidianamente implementados pelos professores. Isso corrobora com Tancredi (2009) que salienta que diante dos desafios emergentes do contexto escolar, os professores percebam que é necessária uma formação contínua e se dão conta que a aprendizagem docente ocorre durante toda a trajetória profissional e pessoal, ou seja, por toda a vida.

3. Metodologia

Os pós-graduandos em docência do IFMG – *Campus* Avançado Arcos participaram de uma pesquisa qualitativa visando explorar suas concepções a respeito da aprendizagem da docência e dos saberes necessários para ser professor nos dias atuais. Para isso, os estudantes responderam a um questionário *online* semiaberto enviado por correio eletrônico que versava sobre questões referentes à sua atuação profissional, formação inicial e trajetórias pessoais que interferiram na constituição identitária do seu “eu docente”. Dos 70 estudantes frequentes no curso, 39 responderam ao questionário da pesquisa. O Gráfico 1 apresenta a disposição geográfica dos pós-graduandos do curso com base nos dados coletados.

Gráfico 1. Distribuição Geográfica dos pós-graduandos em Docência.



Fonte: Dados dos entrevistados. Autoria própria.

Com base no Gráfico 1, os pós-graduandos são, predominantemente, mineiros tendo pouca participação de outros Estados. A especialização não se limita apenas ao território mineiro e todas as atividades realizadas durante o curso são ofertadas à distância, o que oferece uma maior comodidade ao profissional que deseja se aperfeiçoar na área. Todavia, a divulgação não alcançou outros territórios nacionais no edital da primeira turma, o que resultou em um maior número de ingressantes de Minas Gerais.

Para análise das respostas dos pós-graduandos que participaram desta pesquisa será utilizada a metodologia de análise em pesquisa qualitativa em educação que propende extrair as respostas dos sujeitos e analisá-los pormenorizadamente com respaldo da literatura da área (GATTI, 2004). A pesquisa qualitativa possibilita um contato estreito e direto entre o pesquisador e o sujeito pesquisado possibilitando analisar como os fenômenos se manifestam e a interferência dos contextos nesta manifestação (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Aliada à pesquisa qualitativa usar-se-á a Análise de Conteúdos (AC) de Bardin (BARDIN, 2013) para a categorização das respostas dos estudantes. A AC constitui-se de três etapas distintas: (i) pré-análise - codificação; (ii) exploração do material – categorização; e (iii) análise dos dados objetivando-se investigar as múltiplas interpretações possibilitadas pelas respostas dos sujeitos investigados. Ainda, a análise dos dados, conjuntamente com as inferências dos pesquisadores com suporte teórico da literatura, poderá proporcionar uma análise minuciosa da contribuição dos sujeitos para avanços significativos na área (SILVA; FOSSÁ, 2015).

Para a AC, cada pós-graduando receberá uma codificação na pré-análise mantendo em sigilo os dados pessoais do sujeito investigado. Assim, cada pós-graduando receberá o código PGX variando de 1 a 39. As respostas serão categorizadas visando agrupar as ideias semelhantes que convergem para uma mesma visão sobre a problemática em questão e que possibilitará, *a posteriori*,

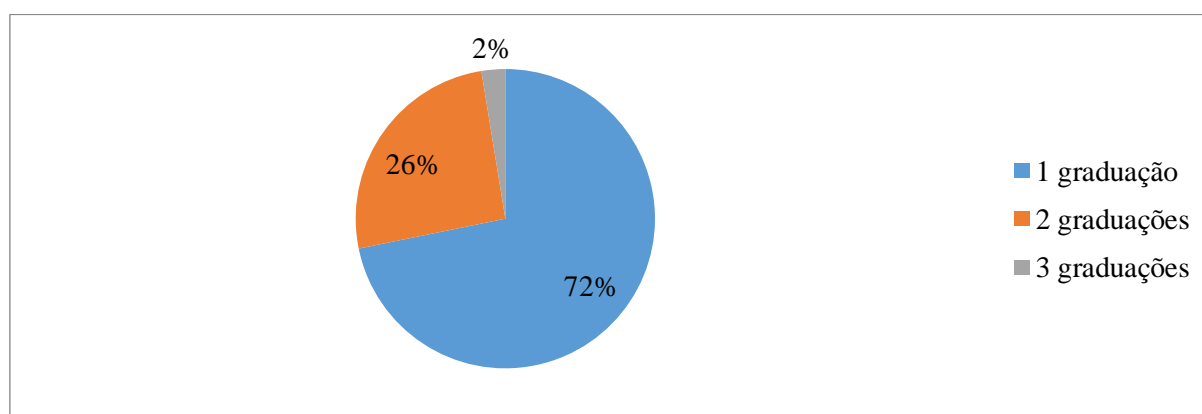
tecer conexões entre a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional dos pós-graduandos. Para esta pesquisa serão analisadas as seguintes questões: (i) *O que te motivou a se matricular no curso de Especialização em Docência no IFMG - Campus Avançado Arcos?*; (ii) *Como você aprendeu a ser professor?* e (iii) *O curso de Especialização em Docência contribui/contribuiu para a sua aprendizagem da docência? Justifique sua resposta.*

4. Resultados

4.1 O perfil do pós-graduando em docência: Quem são estes estudantes?

Antes de analisar as respostas fornecidas pelos pós-graduandos, procurou-se conhecer o perfil dos estudantes da especialização em questão. O Gráfico 2 apresenta o grau de instrução dos estudantes da primeira turma de pós-graduação em docência do IFMG – *Campus Avançado Arcos*.

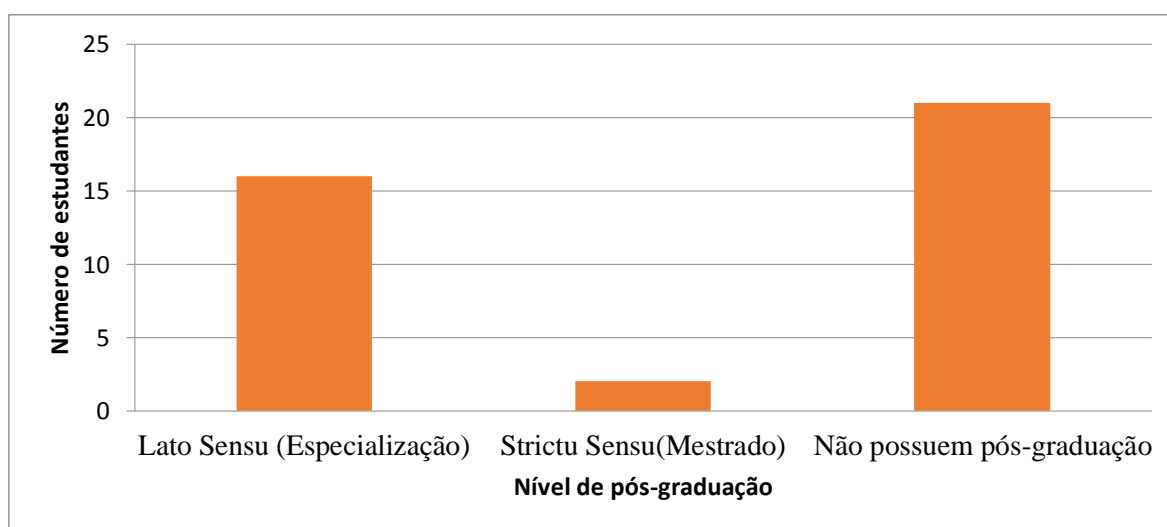
Gráfico 2. Número de graduações dos pós-graduandos.



Fonte: Dados dos entrevistados. Autoria própria.

Com base no Gráfico 2, observa-se que todos cumprem o pré-requisito obrigatório de matrícula na pós-graduação em docência, o que já era esperado. Contudo, uma parte expressiva (28%) apresenta mais de uma graduação. Ainda, muitos já são pós-graduados conforme podemos evidenciar pelo Gráfico 3.

Gráfico 3. Estudantes com pós-graduação matriculados no curso analisado.



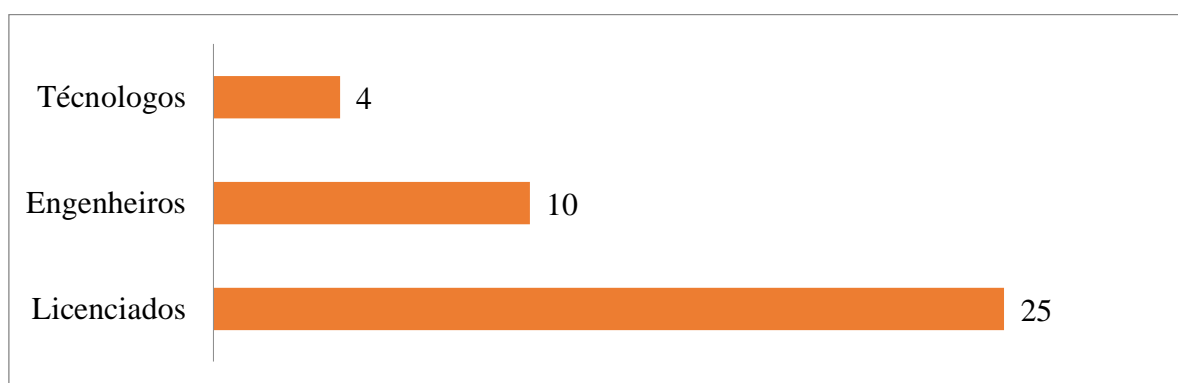
Fonte: Dados dos entrevistados. Autoria própria.

Pautados no Gráfico 3, observa-se que 46% (18 pós-graduandos) já possuem uma pós-graduação (16 deles com especialização *lato sensu* e 2 com mestrado) e buscam mais uma outra especialização na área da Educação Básica. Os Gráficos 2 e 3 corroboram com o PPP do curso (ARCOS, 2019) que salienta que a especialização em questão é destinada prioritariamente aos professores: “(i) de educação básica e de cursos profissionalizantes das redes estaduais e municipais de ensino, licenciados e/ou bacharéis; (ii) aos recém egressos de cursos de licenciatura; (iii) e aos professores de instituições federais de educação profissional, bacharéis e/ou tecnólogos” (ARCOS, 2019, p. 10)

No tocante aos estudantes graduados, nota-se uma problemática que ainda paira na educação de forma geral. Nem todos os estudantes da pós-graduação em docência possuem a formação inicial em Licenciatura. Isso requer que a especialização ressignifique suas práticas formativas no transcorrer do curso para que as discussões fomentadas abarquem todos os estudantes nela matriculados. O fato de o curso ter profissionais não licenciados dentre os matriculados não significa que estes não possam dialogar com aqueles que já possuem experiência docente, cabendo aos professores formadores e tutores a potencialização destes diálogos. Os debates sobre a aprendizagem da docência tornam-se indispensáveis, uma vez que, o fazer docente pode ser restringido à reprodução de práticas e estratégias de ensino de ex-professores e na experiência enquanto discentes e não em uma formação inicial substancial que justifique a prática pedagógica (NOGUEIRA; LIMA, 2012). Portanto, a pós-graduação em docência deve viabilizar situações de aprendizagem que vá além da formação teórica/conteudista, propiciando com que os docentes não

licenciados construam uma série de saberes necessários à sua prática docente e expresse suas percepções sobre a educação para que esta não seja cerceada a uma área de profissionais de notório saber, mas de indivíduos capacitados para exercerem sua função frente às instituições escolares, espaços sociais com seus múltiplos desafios. O Gráfico 4 ilustra o número de professores licenciados e não licenciados que compõem a primeira turma de pós-graduação em docência do IFMG – *Campus* avançado Arcos.

Gráfico 4. Profissionais licenciados e não licenciados matriculados na pós-graduação em docência.



Fonte: Dados dos entrevistados. Autoria própria.

4.2 A aprendizagem docente dos pós-graduandos do IFMG/Arcos

Para compreendermos as motivações dos estudantes que se matricularam na pós-graduação em docência, propusemos o questionamento “*O que te motivou a se matricular no curso de Especialização em Docência no IFMG - Campus Avançado Arcos?*”. As respostas foram categorizadas à luz da AC bardiniana (BARDIN, 2013) e apresentada no Quadro 1.

Quadro 1. Motivação dos pós-graduandos para se inscrevem na especialização

CATEGORIAS (n = 54)	MANIFESTAÇÕES
1. Formação Continuada (17)	Formação continuada (8); Estar sempre atualizada (5); aperfeiçoamento profissional (2); Capacitação docente (2)
2. Conhecimentos didático-pedagógicos (11)	Melhorar a prática docente (5); Ampliar a base teórica (2); Adquirir conhecimentos e técnicas docentes (1); Aprimorar práticas docentes (1); Adquirir conhecimentos na área da Licenciatura (1); Aplicação de conhecimentos (1)
3. Acessibilidade/Qualidade de Ensino da Rede Federal (11)	Qualidade da instituição (5); Ensino à Distância (2); Gratuidade (2); Facilidade de ingresso (1); Proximidade do polo (1)

4. Crescimento profissional (7)	Oportunidades (5); expansão de horizontes (1); Novas aprendizagens (1).
5. Magistério Superior (3)	Trabalhar como professora no magistério superior (3)
6. Continuidade dos estudos (2)	Pós-graduação <i>Strictu Sensu</i> (2)
7. Mudanças de área (2)	Mudança de área profissional (2);
8. Investimento na carreira (1)	Crescimento financeiro da carreira docente (1)

Com base no Quadro 1, observa-se que o número de manifestações foi maior que o número total de entrevistados (PG39). Isso se deve a pluralidade de ideias contidas em uma mesma resposta analisada. Assim, algumas respostas puderam ser inseridas em mais de uma categoria, a partir das múltiplas unidades de significado geradas antes da etapa de categorização. Esta pluralidade de ideias também pode ser evidenciada nas análises realizadas posteriormente (Quadros 2 e 3).

Ao todo, oito categorias emergiram das respostas dos pós-graduandos frente a este primeiro questionamento. A primeira categoria, e a mais expressiva, dialoga com a importância da formação continuada na profissão docente. No tocante a esta categoria, Moraes e Oliveira (2010) sinalizam que:

[...] conceber a aprendizagem da docência como um *continuum* significa compreender que a experiência tem papel de destaque nesse processo, pois é por meio desta que os professores constroem seus conhecimentos profissionais de forma individual e processual, incorporando e superando o conhecimento oriundo da racionalidade técnica (MORAES; OLIVEIRA, 2010).

Deste modo, a especialização assume uma grande importância na formação docente, cumprindo com o seu papel social, conforme descrito no PPP do curso (ARCOS, 2019). Isso possibilita que os pós-graduandos interajam com outros estudantes e conheçam outras experiências que os ajudem a compreender as múltiplas trajetórias existentes. Esse ambiente é imprescindível quando se pensa a aprendizagem docente, visto que não há receita para se ensinar. Desta maneira, ao lidar com experiências diversificadas provindas de inúmeros contextos educativos, o docente em formação continuada terá a oportunidade de ressignificar suas ideias e, conseqüentemente, implementar novas visões em sua prática diária. A fala da PG8 ilustra esta primeira categoria: “*O fato de que a mesma está diretamente ligada à educação e como eu pretendo ser professor, penso ser essencial estar capacitando para poder atuar bem como professor*”.

Ainda com relação ao Quadro 1, percebe-se que muitos estudantes da especialização estão em busca de uma formação didático-pedagógica (Categoria 2). Isso corrobora com o número expressivo de estudantes matriculados não licenciados. Tais estudantes não obtiveram os conhecimentos didático-pedagógicos em sua formação inicial e buscam uma especialização para

preencher esta lacuna de conhecimentos deixados pela formação inicial. A fala do PG7 elucida esta questão “*Primeiro o querer conhecer cada vez mais a área da educação. E também a acessibilidade ao curso. A maioria das especializações nas instituições públicas são abertas para professores em exercício, e eu ainda não atuo*”. O PG7 ainda apresenta características presentes em outras categorias, dentre elas, a acessibilidade do curso, a qualidade do ensino superior público federal e a acessibilidade (categoria 3), dialogando com os objetivos traçados para esta especialização (ARCOS, 2019).

Outro ponto relevante destacado pelos entrevistados é a possibilidade de crescimento profissional, continuação dos estudos com vistas à formação do professor-pesquisador e a atuação magistério superior, categorias 4,5 e 6, respectivamente. Além disso, outros disseram que gostariam de mudar de área e investir na carreira docente (categorias 7 e 8). Esta é uma das vantagens da especialização *lato sensu* que propicia um ambiente rico de trocas de experiências e oferece, por meio de ambientes acessíveis de aprendizagens, possibilidades de crescimento profissional e aperfeiçoamento das práticas profissionais (GAETA; LINHARES, 2013). Ademais, considerando a especialização aqui investigada, ela proporciona a formação pedagógica de diferentes indivíduos (licenciados ou não licenciados), o que constitui uma das principais características das especializações *lato sensu* em Educação no Brasil (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). A fala do PG35 ilustra a situação supracitada “*Quero me especializar, buscar novos rumos. Quero também trabalhar no Ensino Superior, e a Especialização em Docência é um caminho para atuar nesse nível de ensino, já que muitas IES contratam docentes com esse nível de ensino. Além disso, é outro caminho para ingressar na Pós Graduação Strictu Sensu (Mestrado e Doutorado): meus sonhos atuais*”.

Quando questionados sobre a aprendizagem docente “*Como você aprendeu a ser professor?*”, também obtivemos uma série de categorias emergidas das respostas dos sujeitos analisados. O Quadro 2 apresenta as categorias obtidas.

Quadro 2. Percepções de pós-graduandos sobre a aprendizagem da docência

CATEGORIAS (n = 55)	MANIFESTAÇÕES
1. Aprendizagem com a prática (20)	Com a prática diária (14); Na sala de aula (4); Com os alunos (1); Com as necessidades individuais (1)
2. Aprendizagem constante/contínua (15)	Ainda aprendendo (10); estudando sobre o assunto (2); Com a vida (1); Com o coração (1); Com a especialização (1)

3. Observação de outros profissionais (9)	Observando professores (8); projeto Amigos da Escola (1);
4. Aprendizagem na formação inicial (9)	Com os estágios na graduação (5); Graduação (2); Atividades extracurriculares (1); PIBID (1);
5. Na busca por desafios (1)	Buscando novos desafios (1)
6. Não sabe (1)	Ainda não sabe (1)

As categorias mais expressivas para esta questão foram a aprendizagem a partir da prática docente e a aprendizagem constante/contínua (categorias 1 e 2). Ambas as categorias dialogam com as características que consideramos importantes no tocante à aprendizagem da docência. A reflexão sobre a prática, por exemplo, é um elemento crucial durante a trajetória docente, pois é a partir desta reflexão que o profissional terá a oportunidade de visualizar os impactos de suas ações docentes. Schon (1983) já frisava sobre a relevância desta reflexão, ou seja, segundo o autor é necessário (re)pensar “sobre o que está se fazendo, enquanto está se fazendo” (*Ibid*, p. 26). Ainda nesta perspectiva, Bolzan e Isaia (2006) expõem que esta prática reflexiva não acontece sozinha e está enraizada na ação educativa possibilitando ressignificar o que se faz no momento da execução. Logo, é aconselhável que a especialização resgate os conhecimentos prévios dos professores sobre a ação docente, para que se possam trabalhar em cima de situações vivenciadas por estes profissionais. A aprendizagem pela prática é elucidada pelo excerto a seguir “*Aprendi a ser professora atuando na área, a parte teórica é importante, mas a prática é que forma mesmo o profissional*” (PG20).

A formação continuada (categoria 2) também foi considerada essencial pelos estudantes investigados, indo ao encontro do que é frisado por (ANDRÉ, 2010; MORAES; OLIVEIRA, 2010). Podemos evidenciar esta categoria nos seguintes fragmentos “*Acredito que através do curso de pós graduação em Docência, aprendi muito para poder lecionar, mas assim como outras profissões, é necessário estar em constante aprendizado para poder contribuir melhor para a educação*” (PG9) e “*Estou aprendendo, acredito ser uma constância*” (PG27). Contudo, mais uma vez, a especialização assume seu papel de formação continuada na trajetória destes professores, podendo contribuir para a prática docente e a formação de um profissional cada vez mais crítico e reflexivo.

Outro ponto destacado foi à aprendizagem da docência a partir da observação de outros profissionais da educação e a formação inicial, categorias 3 e 4, respectivamente. Estas categorias precisam ser melhor compreendidas de forma que a pós-graduação não faça com que tais estudantes continuem com esta visão de que a formação inicial é suficiente para a aprendizagem docente. Isso

pode levá-los a ter uma prática reproducionista, ancorada em experiências docentes vivenciadas em outros contextos e sem uma análise mais crítica do que está sendo implementado (SILVA, 1997). Ainda, a formação básica é apenas um dos momentos formativos e o professor de início de carreira não detém todos “os conhecimentos, atitudes, habilidades e valores que necessita para ensinar e ser professor, porque não é suficiente para ensinar, conhecer o conteúdo e as técnicas” (TANCREDI, 2008, p. 21).

Apenas um pós-graduando ressaltou que a busca por novos desafios auxilia na aprendizagem da docência (categoria 5) e um disse que não sabe como aprende a ser professor (categoria 6). Além disso, tais professores não trouxeram argumentos consistentes que sustentassem suas opiniões. Isso requer que a especialização continue nesta busca de fazer com que seus estudantes expressem mais sobre suas percepções sobre docência de modo a contribuir para uma formação mais efetiva de todos(as) os matriculados.

Com relação ao terceiro questionamento analisado “*O curso de Especialização em Docência contribui/contribuiu para a sua aprendizagem da docência? Justifique sua resposta*”, as categorias estão ilustradas pelo Quadro 3.

Quadro 3. Contribuições da pós-graduação para a aprendizagem da docência.

CATEGORIAS (n = 41)	MANIFESTAÇÕES
1. Formação didático-pedagógica (13)	Formação teórica possibilitada pela especialização (11); Aprimorar a didática (1); Escrita acadêmica em educação (1)
2. Formação crítica e reflexiva (13)	Reflexão sobre a prática (10); Olhar crítico para a educação (2); Proposição de aulas menos tradicionais (1);
3. Com as disciplinas do curso (7)	Estilos de aprendizagem (2); Teóricos da aprendizagem (2); Educação Inclusiva (1); Modelos mentais (1); Novas aprendizagens com as disciplinas (1);
4. Compartilhando experiências/ projetos /trajetórias (5)	Experiências compartilhadas (4); Múltiplas visões (1);
5. Sim (3)	Sem justificativa (3)

Com base no Quadro 3, nota-se que a formação didático-pedagógica e a formação crítico-reflexiva, categorias 1 e 2, respectivamente, são dois dos pilares da pós-graduação em docência do IFMG - *Campus* Avançado Arcos, no tocante à aprendizagem da docência. A primeira está majoritariamente associada aos estudantes não licenciados matriculados na especialização. Estes

estudantes não apresentam ter um arcabouço teórico suficiente para sustentar suas práticas docentes e buscam nesta especialização ampliar seus horizontes teóricos, já que muitos deles estão imersos na prática. Desta forma, a pós-graduação assume uma missão importante na formação destes professores, podendo contribuir para a sua aprendizagem docente. Ainda, as disciplinas ofertadas pela pós auxiliaram os estudantes na obtenção de conhecimento didático-pedagógico na área da docência (categoria 3), conforme podemos evidenciar pelos seguintes excertos: *“Contribuiu muito. Pois, muitos assuntos que discutimos nessa Especialização eu não tive oportunidade de discutir na Graduação. E acredito que são conhecimentos necessários para o exercício de uma docência eficaz, que faça a diferença na vida dos alunos e do próprio professor”* (PG7) e *“Com certeza. Os textos lidos, atividades e todo curso trouxe reflexões que melhoram na formação de um professor”* (PG8).

Já para os licenciados, a especialização assumiu um papel de formação crítica e reflexiva sobre a prática. Segundo Zeichner (1993; 2008) muitos trabalhos têm se concentrado na reflexão sobre a prática de tal modo que os professores não imitem as práticas e pesquisas já produzidas e desconsiderem a sua identidade docente. Vale ressaltar que esta reflexão não pode estar centrada de modo individualizado no professor, visto que, são diversos fatores que interferem na prática docente e considerar os múltiplos contextos, as bases filosóficas e as condições sociais são fatores imprescindíveis no estabelecimento desta reflexão e análise críticas (RIBEIRO, 2011).

Apenas três sujeitos investigados disseram que a pós-graduação auxilia na aprendizagem docente, mas não expuseram seus argumentos (categoria 5). Ainda, outros quatro pós-graduandos ressaltaram a aprendizagem docência pela experiência, algo que é muito evidente entre os professores (categoria 4). Isso acontece por inúmeros fatores já ressaltados anteriormente e faz com que pós-graduação comece a assumir seu caráter de formação de professores na contemporaneidade propiciando com que seus futuros pós-graduados pensem com mais criticidade a sua prática e problematizem o que vem sendo implementado pelos docentes das mais diversas áreas.

5. Considerações finais

Com o presente trabalho procuramos evidenciar o perfil discente dos estudantes da pós-graduação em docência do IFMG – *Campus* Avançado Arcos. Paralelamente a este perfil obtido, analisamos as percepções que os estudantes expuseram sobre a aprendizagem docente e as contribuições desta aprendizagem para a prática profissional oportunizada por esta especialização *lato sensu*.

Tendo em vista o perfil discente da especialização, percebe-se que ela é composta por profissionais licenciados e não licenciados, o que faz com que a turma tenha um perfil bastante heterogêneo. Profissionais oriundos de diferentes licenciaturas, bacharelados e tecnólogos compõem a primeira turma, sendo que 46% já possuem pelo menos uma especialização *lato sensu*. Isso demonstra que apesar do grau de instrução, os profissionais da educação buscam uma formação continuada e uma reflexão sobre a prática que contribua para a sua aprendizagem docente. Areladas a esta formação, as experiências compartilhadas nos fóruns e atividades executadas em grupos puderam proporcionar aos estudantes uma socialização de suas trajetórias propiciando a criação de um ambiente reflexivo e plural.

Uma das questões importantes que foi levantada por esta pesquisa, é a busca por um repertório teórico na área da docência e uma formação continuada que atenda às necessidades formativas dos futuros pós-graduados. Os Quadros 1, 2 e 3 sinalizam pontos importantes que devem ser incorporados às práticas didático-pedagógicas dos professores formadores da especialização, criando um ambiente propício para a formação de um pós-graduado que compreenda os diferentes contextos educativos e as múltiplas adversidades inerentes a estes espaços escolares. Desse modo, compreender o perfil discente é primordial para que ações sejam implementadas considerando as características destes estudantes que buscam uma especialização.

Em síntese, a pesquisa demonstrou que existem muitas percepções sobre a aprendizagem da docência por parte dos pós-graduandos, embora, em se considerando as demandas atuais da Educação Básica, a identidade docente dos participantes ainda esteja em processo de construção. A organização didático-pedagógica do curso pode contribuir nesse processo, cabendo ao professor e/ou tutor incentivar o exercício permanente de se pesquisar a prática docente e problematizá-la com vistas a um olhar crítico para o ambiente de trabalho docente.

Nesse aspecto, acreditamos que o estudo sobre a aprendizagem docente deva ser incorporado às discussões das futuras turmas da especialização, permeando o itinerário formativo dos estudantes e ressaltando-se a importância desse estudo para a formação dos profissionais especialistas em docência, independentemente se estes são licenciados ou não. Desse modo, alinhado ao objetivo geral esboçado pela especialização (ARCOS, 2019), consideramos indispensável que os professores formadores se mobilizem para uma formação mais centrada na parceria teórico-prática e na implementação de intervenções que corroborem com o que está sendo discutido na pós-graduação, a partir de elementos oriundos dos múltiplos contextos profissionais dos estudantes pós-graduandos.

6. Referências

- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.
- ARCOS. Projeto pedagógico do curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência na Educação Básica ou Profissional. **Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Avançado Arcos**, Arcos, Minas Gerais, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2 de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Conselho pleno**, Brasília, DF, jun. 1997.
- BRASIL. Congresso. Senado. Lei n. 11.892/2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Presidência da República**, Brasília, DF, dez. 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 6 de 20 de setembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. **Câmara de educação básica**, Brasília, DF, set. 2012.
- BOLZAN, D. P.V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, v. XXIX, n. 3, p. 489-501, 2006.
- CORRADINI, S. N.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação docente: o profissional da sociedade contemporânea. **Revista Exitus**, v. 1, n. 1, p. 53-62, 2011.
- GATTI, B. Estudos quantitativos em Educação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n.1, p.11-30, 2004.
- HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.



NOGUEIRA, A. E S.; LIMA, U. C. Os professores não licenciados e a docência no ensino superior: uma proposta de curso de formação inicial. In: VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2012, São Cristóvão/PE. **Anais ...** São Cristóvão: UFS, 2012.

LÜDKE, H. A. L. M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S.Shulman**. Educação (UFSM), Santa Maria, v. 29, n 02, p. 33-49, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 1-17, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar - INEP/COMPED, 2002.

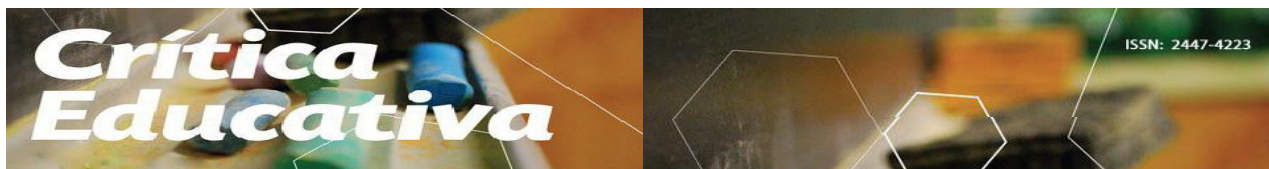
MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. R.; REYES, C. R.; LIMA, E. F.; MARTUCCI, E. M.; ABIB, M. L. V. S.; MELLO, R. R.; TANCREDI, R. M. S. P. A Reflexão Sobre A Ação Pedagógica Como Estratégia de Modificação da Escola Pública Elementar Numa Perspectiva de Formação Continuada No Local de Trabalho. In: IX Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino, 1998, Águas de Lindoia. **Anais ...** Águas de Lindoia, v. 1. p. 310-320, 1998.

MORAES, A. C.; OLIVEIRA, R. M. A. **Aprendizagem da docência: um estudo com professores do curso pré-vestibular da UFSCar**. Olhar do professor, v. 13, n. 1, p. 127-144, 2010.

NEVES, E. R.; FERENC, A. V. F. O PIBID Pedagogia e a aprendizagem da docência entre proposições e ações efetivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 2046-2063, 2016.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, n.4, p.109-139, 1991.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L; das G. **Docência no ensino superior**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.



RIBEIRO, F. D. **A aprendizagem da docência de ensino e no estágio: contribuições para a teoria da aprendizagem**. São Paulo: USP, 2011. 196 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROLDÃO, M. C. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**, Ano 10, n. 15, p. 18-42, 2007.

SCHON, D. A. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, p. 51-80, 1997.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas**, v. 7, n. 1, p. 1-14, 2015.

TANCREDI, R. M. S. P. **O exercício da profissão de professor: questões da cultura profissional e sua profissionalização**. São Paulo: EdUFSCar, 2008.

TANCREDI, R. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.