

CURSOS DE LICENCIATURA E A PREPARAÇÃO PARA A ATUAÇÃO DOCENTE FUTURA: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE PENÚLTIMO E ÚLTIMO SEMESTRE

Adriane Letícia Siqueira dos Santos¹

Marcos Aurélio de Souza Alves¹

Neiva Egídia da Silva Mello¹

Raquel Stoilov Pereira Moreira²

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo identificar a percepção dos alunos do penúltimo e último semestre de cursos de licenciatura, em relação a preparação para a atuação docente futura na educação básica. A pesquisa caracteriza-se como do tipo descritiva com abordagem qualitativa e ocorreu em uma Instituição de Ensino Superior localizada na região metropolitana de Cuiabá-MT, contando com a participação de 49 alunos, sendo 34 do curso de licenciatura em Educação Física, 10 do curso de Pedagogia e cinco do curso de Letras, com idade média de 30 anos. Como instrumento de pesquisa adotamos um questionário composto por 18 questões, sendo 06 abertas e 15 fechadas. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Dentre os principais resultados, identificamos que 36% dos participantes pesquisados escolheram o curso por perceberem afinidades com o Ensino Médio. 98% dos alunos entendem que terão facilidade para se relacionar com os futuros alunos no ambiente escolar. 80% alegam que não terão dificuldades em justificar a importância da disciplina a comunidade escolar. 80% dos alunos responderam ter estudado como elaborar um plano de ensino e verificamos ainda que 80% dos participantes alegam que aprenderam como planejar uma aula. Concluímos que os participantes desta pesquisa, apesar de dificuldades isoladas que identificaram durante os estágios e práticas de ensino, identificam a contribuição do ensino superior em sua preparação para a atuação como docente, indicando que a instituição pesquisada caminha em uma direção positiva em relação a qualidade da formação desses futuros professores.

Palavras-chave: Alunos; Formação de Professores; Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu de nossas experiências acadêmicas nos estágios e práticas de ensino, assim como a partir da verbalização de alguns colegas quando estavam à frente de situações vinculadas ao exercício docente, sendo de grande valia para a nossa formação.

O objetivo deste estudo foi identificar a percepção dos alunos do penúltimo e último semestre de cursos de licenciatura em relação à preparação para a atuação docente futura na educação básica.

De acordo com Saviani (2009), o cenário de discussão voltado à formação de professores é muito amplo, visto que passou a ser referência nas pesquisas a partir do

século XIX, impulsionada pela Revolução Francesa que resultou na criação das Escolas Normais, responsáveis por preparar professores.

O autor afirma ainda que no Brasil os estudos sobre a formação de professores emergem após a independência, culminando na organização da instrução popular articulada as transformações que ocorriam nesse tempo. Em 1827, no país, a lei das escolas de primeiras letras, obriga a formar os professores num método mútuo, em que os docentes eram “treinados” às próprias custas,

[...] baseado no saber provindo da experiência, ou seja, por meio do contato com o trabalho de um professor já experiente e atuante, se aprenderia como ensinar. A observação do trabalho de um professor em sala de aula possibilitaria a vivência e os conhecimentos necessários para aprender a função de professor. Nesse sentido, aprender a ser professor estava relacionado com a observação, convivência e imitação. [...] Essa maneira, baseada na aprendizagem do método mútuo, [...] marcou a formação de professores no Brasil no século XIX. (GUEDES; SCHELBAUER, 2010, p. 229).

Deste modo, a formação de professores baseava-se na mera observação, utilizando um método que possibilitava somente ao aluno assimilar as ações de um professor experiente, para que, posteriormente, pudesse imitá-lo quando estivesse à frente de uma sala de aula, sem a preocupação com a crítica, reflexão ou criação. (GUEDES; SCHELBAUER, 2010).

Tanuri (2000) afirma que para romper com esse método mútuo, a formação dos professores passou a ser de responsabilidade das províncias, seguindo os padrões dos países europeus, com a instalação das escolas normais em todo o Brasil. Estas prosperaram por muitos anos, sendo fechadas e reabertas periodicamente, mas, colocando para a formação dos professores as mesmas disciplinas ofertadas nas escolas de primeiras letras, o que continuava desconsiderando o preparo didático-pedagógico, gerando inúmeras contestações e não havendo mudanças significativas para a formação dos professores. Assim,

[...] embora adotadas a partir de 1835, além de somente adquirir certa estabilidade após 1870, permaneceram ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações. Ilustra isso a posição de Couto Ferraz, que considerava as Escolas Normais muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formandos. (SAVIANI, 2009, p. 144).

Com o passar dos anos e das inúmeras críticas frente às Escolas Normais, vieram novas instituições e novas formas de intervenções para formar professores, os chamados Institutos de Educação, implantados entre 1932 e 1933, na qual o foco não era somente o ensino, mas também a pesquisa, que contribuiria para possíveis mudanças no paradigma vigente. (TANURI, 2000). Com isso,

[...] transformou as Escolas Normais em Escolas de Professores, cujo o currículo já incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino. (SAVIANI, 2009, p. 145).

Os Institutos de Educação tornaram-se universidades. Na década de 70, em decorrência do golpe militar de 1964, a formação dos professores tinha um caráter técnico, cuja intenção era ser capaz de organizar objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação, de maneira a alcançar resultados eficazes e eficientes. (CANDAU, 1982).

Por volta da metade da década de 70, iniciam as críticas e rejeições a essa concepção técnica, movimento o qual foi alavancado com o fim da ditadura militar no Brasil e já, na década de 80 “[...] a prática de professores deixa de ser considerada neutra e passa a constituir-se em uma prática educativa transformadora”. (PEREIRA, 2000, p. 17).

Segundo Nóvoa (1992 apud NUNES, 2001), entre 1980 - 2000 as mudanças frente à formação dos professores começaram a ter relevância nos estudos científicos, em que novos métodos de ensino foram adotados para formar professores reflexivos e críticos no seu ponto de partida de se fazer a profissão docente, deixando para trás as concepções técnicas. Nesse contexto, os cursos superiores de licenciatura e até mesmo na educação básica, ganham um novo olhar com a promulgação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que aponta novas perspectivas,

[...] com mudanças significativas em termos de caracterização e definições de critérios para a formação de professores e muitas discussões sobre seus encaminhamentos, ao se propor uma nova cara aos cursos de formação, pensando não mais na qualificação que estava centrada num conjunto de conhecimentos, habilidades e capacidades, mas ampliando esse contexto para além da formação humana e contemplando os problemas emergenciais como tecnologia, carga

horária, infraestrutura, quantidade de prática, entre outros. (BENITES; SANTOS NETO; HUNGER, 2008, p. 351).

Para Santos Neto (2002, p. 42) a educação vem sofrendo adequações, que para a sociedade atual são importantes, mas a educação escolar está em um momento de se repensar, pois o modo de se ensinar e a formação dos professores não são suficientes, porque “[...] existe um franco movimento no sentido de repensar a educação escolar - em meio a conflitos ideológicos em torno do que seja a educação escolar -, objetivando colocá-la em condições de responder aos desafios deste tempo”.

Essa noção de ensino de Cursos de Formação de Professores nas áreas de licenciaturas da educação básica é como um incentivo para o incremento de saberes para a atuação profissional, pois cabe as universidades apoiar os seus futuros docentes com uma formação diferenciada, na qual tenham vontade e condições para prosseguir nos seus estudos. (PEREIRA, 1999).

Assim, a formação profissional deve garantir meios que permitam ao docente adquirir capacidades de saber-analisar, saber-refletir e saber-justificar mediante suas ações práticas e experiências anteriores. (PERRENOUD, et al., 2001). Logo, uma formação sólida e comprometida deve dar conta de transmitir um conhecimento teórico/prático significativo para que o docente seja capaz de atuar pedagogicamente no meio social e tenha condições de resolver as situações-problemas advindas dessa intervenção e de todo o universo escolar. (BORGES, 1998).

Quanto mais dinâmica e articulada for a formação, mais preparado o futuro professor estará, até porque:

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir. É imprescindível que o professor que se prepara para lecionar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica. (MELLO, 2000, p. 103).

Segundo Moreira, Pereira e Lopes (2009) é necessário que o professor busque mais conhecimentos para adaptar os conteúdos vivenciados na formação inicial e domine o assunto que deseja trabalhar, pois a formação dos professores é deficiente e precisa de uma formação continuada para contribuir na formação dos seus alunos.

Isso demonstra que o ensino nas universidades não vem sendo suficiente para formar um bom profissional, em que necessitam buscar meios e métodos diferenciados para continuação de seus estudos, pois tudo que se aprende precisa de aprimoramento, mas nem todos os profissionais estão dispostos a ter uma formação continuada, devido a má estrutura existente na educação, em que o professor tem que trabalhar em diversos locais para conseguir ter uma vida razoável, e a continuação demanda tempo e dedicação e é o que a maioria dos professores alegam não terem. (PIMENTA, 1996).

Desse modo, as reflexões sobre a formação profissional não terminam com a diplomação, é necessário que os profissionais estejam cientes que essa profissão, requer entendimento de que o profissional da educação básica será um eterno aprendiz. (PEREIRA, 2000).

O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social. (MELO, 1999, p. 47).

Segundo Shigunov Neto e Maciel (2002), para que as mudanças na sociedade possam ser acompanhadas, precisa-se de novos professores do ensino, ou seja, profissionais que possam fazer a diferença no meio educacional, fomentando a reflexão crítica da prática pedagógica com atualizações nos conhecimentos curriculares frente às transformações sociais, mostrando que o professor deve se manter sempre atualizado e preocupado com a formação continuada, para que possa levar um ensino de qualidade aos educandos.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), aliada aos Cursos de Licenciaturas das Instituições de Ensino Superior, não aponta exigências somente na formação de professores mais atualizados em tecnologias, mas também, na qualidade dos estágios e práticas de ensino, no que tange a aproximação com a realidade escolar, levando a “[...] reflexão na ação, experienciando cada instante do processo de educação como um novo instante, que, por si só, o é”. (GONÇALVES JUNIOR; RAMOS, 1998, p. 3).

A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objetivo, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a

realidade seja transformada enquanto realidade social. Isto é, a aprendizagem precisa ser compreendida enquanto determinada por uma realidade histórico-social. (PIMENTA, 1995, p. 61).

Espera-se que os estágios e práticas no processo de formação dos professores, possibilitem maior aproximação da realidade enfrentada pelos futuros professores, pois “[...] dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada”. (NUNES, 2001, p. 30).

Para Pimenta (1996), o conhecer a partir de visitas e estudos sobre a realidade escolar serve para preparar melhor os futuros docentes, fazendo desse espaço o meio de aprendizado para sua futura atuação, já que vivenciar situações em que o conhecimento pode ser aplicado é extremamente válido ao graduando.

Therrien (1995 apud NUNES, 2001) salienta que os estudos sobre a formação de professores ainda persistem numa separação entre a teoria e a prática na educação, não abordando questões dos saberes que são aprendidos na prática.

De certa forma, o repensar a concepção da formação dos professores, que até a pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que “aprendessem” a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência. (NUNES, 2001, p. 38).

Logo, a articulação da teoria com a prática contribuirá na formação dos professores de forma contínua e coletiva, utilizando a prática pedagógica como forma de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica. (NUNES, 2001).

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, uma vez que teve “[...] como objetivo primordial a descrição das características de determinada população [...]” (GIL, 2008, p. 27) e de abordagem qualitativa, pois buscou a “[...] compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas”. (RICHARDSON, et al. 1999, p. 90).

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada na região metropolitana de Cuiabá-MT, selecionada pelo critério de acessibilidade proposto por Gil (2008). Os participantes da pesquisa constituíram-se por alunos formandos do penúltimo e último semestre dos cursos de licenciatura desta IES. Assim, nesse momento, a amostra desta pesquisa foi não probabilística, visto que baseou-se, “[...] em procedimentos subjetivos, qualitativos e [é] [foi] escolhida por acessibilidade [...]”. (BRASILEIRO, 2013, p. 52).

Participaram da pesquisa 34 alunos do curso de Educação Física, sendo 21 homens e 13 mulheres, visto que 21 deles cursavam o último semestre e 13 o penúltimo semestre; 10 alunos do curso de Pedagogia, sendo todas mulheres, 8 cursavam o penúltimo semestre e 2 o último semestre e 5 alunos do curso de Letras, sendo 4 mulheres e 1 homem, em que 4 cursavam o último semestre e somente 1 o penúltimo semestre. A idade média dos participantes da pesquisa é 30 anos¹.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário direcionado aos alunos dos cursos de licenciatura, constituído por 06 questões abertas e 15 fechadas, com justificativas, abordando informações por levantamento de perfil (nome, idade, sexo e curso) e percepção dos alunos sobre experiências durante a graduação.

Durante a coleta dos dados contatamos os coordenadores dos cursos de licenciatura da IES para explicarmos os objetivos da pesquisa e, agendamos um horário para conversar com os alunos, buscando não interromper as atividades cotidianas.

Nos dias previamente marcados, fomos nas salas de aula, explicamos aos alunos os objetivos e metodologia da pesquisa e entregamos três vias, sendo uma com o

¹ A escolha dos alunos do penúltimo semestre ocorreu na intenção de ampliar o número de participantes da pesquisa, visto que a turma formanda de pedagogia e letras era pequena no período da coleta dos dados. A intenção não é comparar os alunos do penúltimo em relação aos alunos do último semestre, mas, caso haja diferenças relevantes em relação às respostas, apresentaremos ao longo da análise dos dados.

questionário aplicado e outras duas com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE autorizando a utilização dos dados coletados, ficando uma dessas vias com o acadêmico participante (assinado).

A análise de dados ocorreu a partir da categorização das respostas:

As propostas fornecidas pelos elementos pesquisados tendem a ser as mais variadas. Para que essas respostas possam ser adequadamente analisadas, torna-se necessários, portanto, organizá-las, o que é feito mediante o seu agrupamento em certo número de categorias. (GIL, 2008, p. 157).

De acordo com o autor, esse processo de definição de categorias deve considerar dois princípios importantes: o número de categorias criadas deve ser suficiente para incluir todas as respostas identificadas e uma mesma resposta não pode ser classificada em mais de uma categoria. Caso isso ocorra, o processo de categorização deve ser revisto.

Ressaltamos que esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética UNIVAG, parecer número 1.466.371/ 2016.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados serão apresentados e discutidos questão a questão, de modo a atingir o objetivo deste estudo que foi identificar a percepção dos alunos do penúltimo e último semestre de cursos de licenciatura em relação à preparação para a atuação docente futura na educação básica. Lembramos que este estudo não tem por objetivo a comparação dos resultados, mas apresentar um panorama geral sobre a percepção dos alunos nos cursos de licenciatura na referida IES.

Na **questão 1**, perguntamos aos alunos sobre o porquê da escolha do respectivo curso. Por ser uma questão aberta, ao aproximarmos as respostas, identificamos 6 categorias, apresentadas a seguir.

TABELA 1: Justificativas dos alunos por escolher cursos de licenciatura (Educação Física, Pedagogia e Letras).

MANIFESTAÇÃO DOS ALUNOS	FREQUÊNCIA
Perceberam afinidade com o curso em questão, desde o Ensino Médio	15
Já tiveram experiências anteriores com o esporte	11
Entendem que o mercado de trabalho na área escolhida é promissor	08
Tem familiares que trabalham na área	04
Ajuda na melhoria da qualidade de vida (saúde)	04

Identificamos três categorias gerais, ou seja, presentes nas respostas dos alunos dos três cursos (Educação física, Letras e Pedagogia) e duas categorias específicas aos alunos do curso de licenciatura em Educação Física.

Entre as categorias gerais, 36% dos alunos responderam que escolheram o curso por perceberem afinidade com o mesmo desde o Ensino Médio. Outros 9% dos alunos apontaram que foi por incentivo da família, uma vez que esses já atuavam na área em questão, indo ao encontro com as ideias de Machio et al. (2009, p. 5), que afirmam que: “[...] parte significativa de alunos escolheram o curso por opção, tendo claro e definido o gosto pela profissão professor”. Além disso, 19% dos alunos vincularam a opção da profissão futura a possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Especificamente em relação ao curso de Educação Física, 73% do total de alunos do respectivo curso, participantes desta pesquisa, justificaram a escolha pelo curso por motivo das experiências anteriores com o esporte e 27% pelo curso ser propício a maior qualidade de vida. Segundo Santini e Molina Neto (2005) muitos alunos do curso de Educação Física são ex-atletas ou pessoas que já tiveram contato com a área esportiva e que, quando precisa fazer escolha de uma profissão, escolhem aquele que eles têm mais familiaridade.

Importante ressaltar três sujeitos (todos do curso de Letras) responderam não saber o porquê da escolha do referido curso. Para nós, esse dado é preocupante, especialmente porque, de acordo com Santini e Molina Neto (2005) a escolha da profissão, quando não é feita com consciência, pode trazer frustração futuramente, levando o aluno a um descontentamento com a profissão.

Na **questão 2** perguntamos se os alunos perceberam a articulação entre os conteúdos ministrados na graduação em relação ao campo de atuação do professor. Por ser uma questão fechada, havia três opções para resposta: sempre, às vezes e nunca, sendo que a opção nunca não foi assinalada.

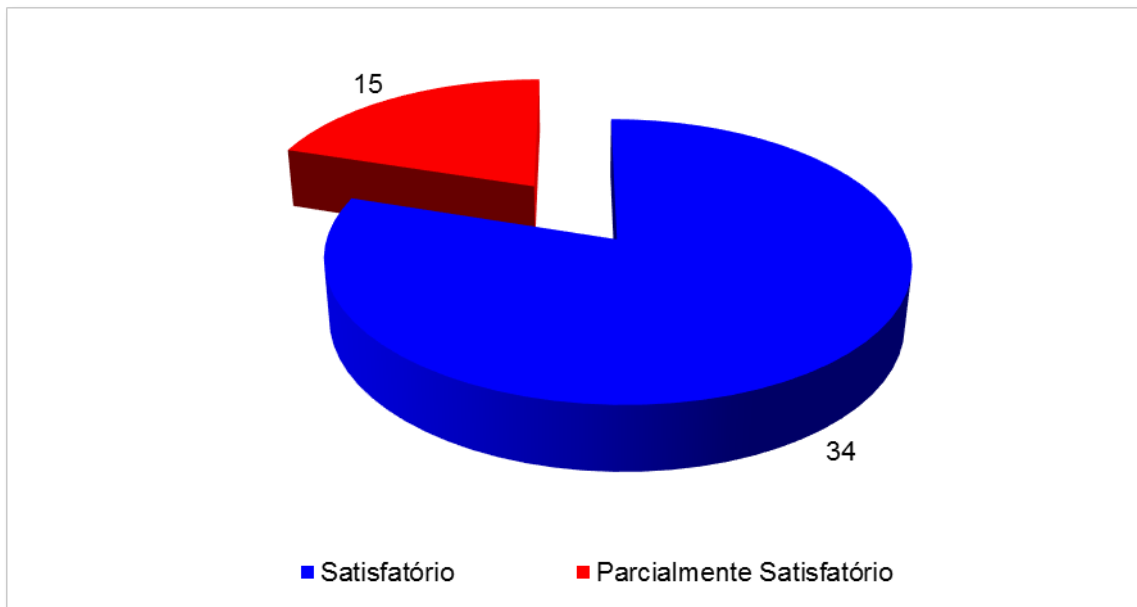


FIGURA 1: Se os alunos perceberam a articulação entre os conteúdos ministrados na graduação em relação ao campo de atuação do professor.

Notamos que 69% dos alunos perceberam articulação entre os conteúdos ministrados na graduação em relação ao campo de atuação do professor e 31% apenas às vezes perceberam tal articulação.

Por um lado, o resultado encontrado é satisfatório, na medida em que nenhum aluno assinalou nunca e mais da metade dos sujeitos assinalaram sempre. No entanto, ainda existem alunos com dificuldades em perceberem tal articulação, uma vez que 31% responderam, às vezes, servindo de alerta.

Na **questão 3** perguntamos se os alunos, durante a formação, tiveram a oportunidade de refletir sobre a organização da educação básica, nos diferentes níveis de ensino, havendo três opções para resposta: sempre, às vezes e nunca, sendo que nenhum aluno assinalou a opção nunca.

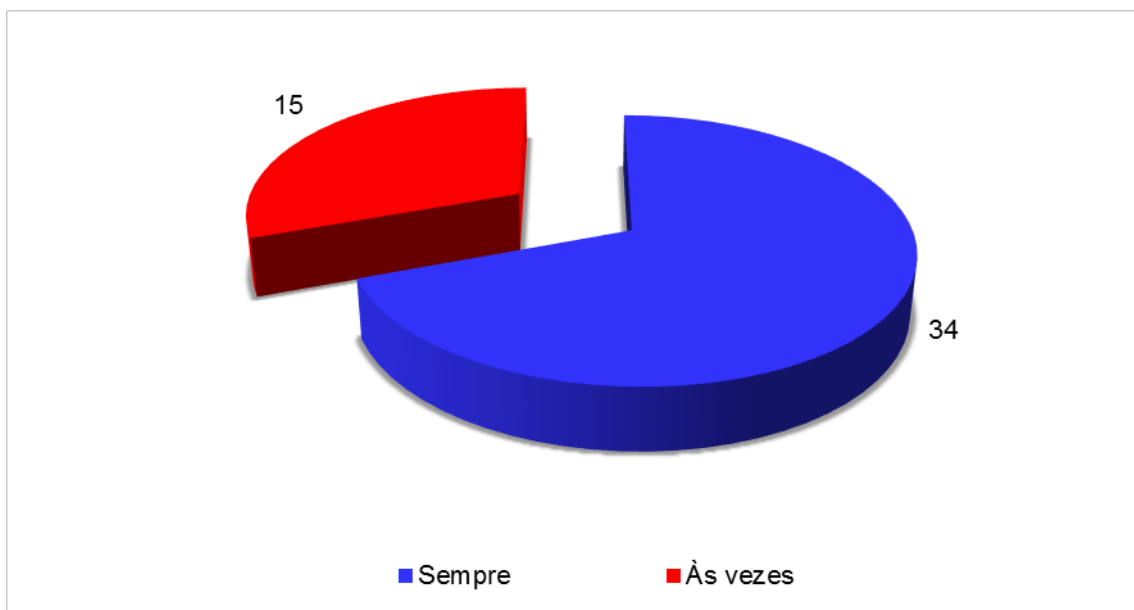


FIGURA 2: Se os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre a organização da educação básica, nos diferentes níveis de ensino.

Na figura 2, notamos que 69% dos alunos tiveram oportunidade de refletir sobre a organização da educação básica, nos diferentes níveis de ensino e 31% às vezes tiveram tal oportunidade.

Ainda que os quantitativos sejam idênticos nas figuras referentes as questões 2 e 3, não analisamos conjuntamente, pois os sujeitos não tiveram as mesmas respostas nas questões. Assim, trata-se apenas de uma coincidência.

Por outro lado, o argumento supracitado na questão 2 nos ajudou a analisar conjuntamente com a questão 3, tanto por nenhum sujeito ter assinalado a questão “nunca”, como pelo alerta necessário a 31% responderem parcialmente, especialmente porque refletir sobre a organização da educação básica nos diferentes níveis de ensino é de fundamental importância, pois permite ao futuro professor conhecer as peculiaridades de cada uma das diferentes etapas do desenvolvimento humano.

Na **questão 4** questionamos se os alunos tiveram vivências com alunos da educação básica na própria escola, havendo três opções para resposta: sempre, raramente e nunca.

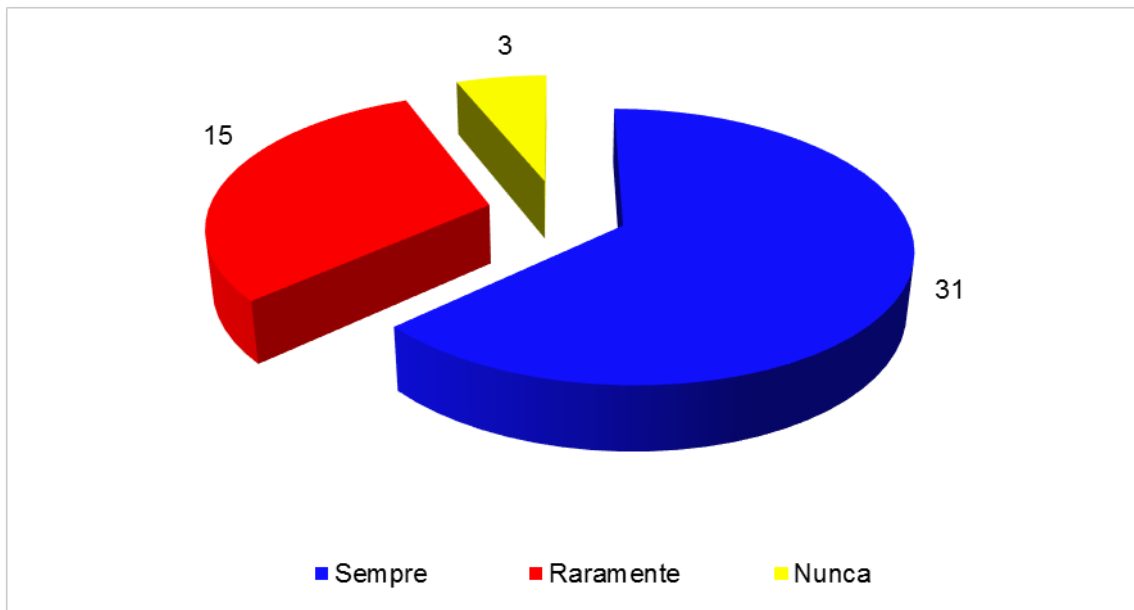


FIGURA 3: Se os alunos tiveram vivências com alunos da educação básica na própria escola.

Identificamos que 63% dos alunos tiveram vivências com alunos da educação básica na própria escola, 31% raramente e 6% nunca tiveram².

Ao somarmos as respostas de raramente e nunca (37%), ficamos preocupados, pois entendemos que vivências com alunos da educação básica contribuem demasiadamente na formação do futuro professor, facilitando na sua futura atuação docente, podendo se sentir inseguro ao aplicar aulas durante a atuação docente futura. Além disso, Pimenta (1996) reforça que quanto mais visitas e vivências práticas o aluno tiver em sua graduação mais preparado ele estará para a realidade escolar.

Na **questão 5** perguntamos se os alunos estudaram sobre o desenvolvimento e crescimento de crianças e adolescentes durante a graduação e, se sim, se ocorreu de maneira satisfatória ou não. Do total de participantes, 01 respondeu que não estudou sobre esse tema (acadêmico do curso de Letras do penúltimo semestre). Dos 48 alunos que responderam terem estudado, nenhum aluno assinalou a opção não.

² O percentual referente a opção nunca corresponde a resposta dos alunos do curso de letras do último semestre de letras, ampliando nossa preocupação. No entanto, consideramos também que esses alunos sequer consideraram as oportunidades dos estágios, que ocorrem em todos os cursos pesquisados.

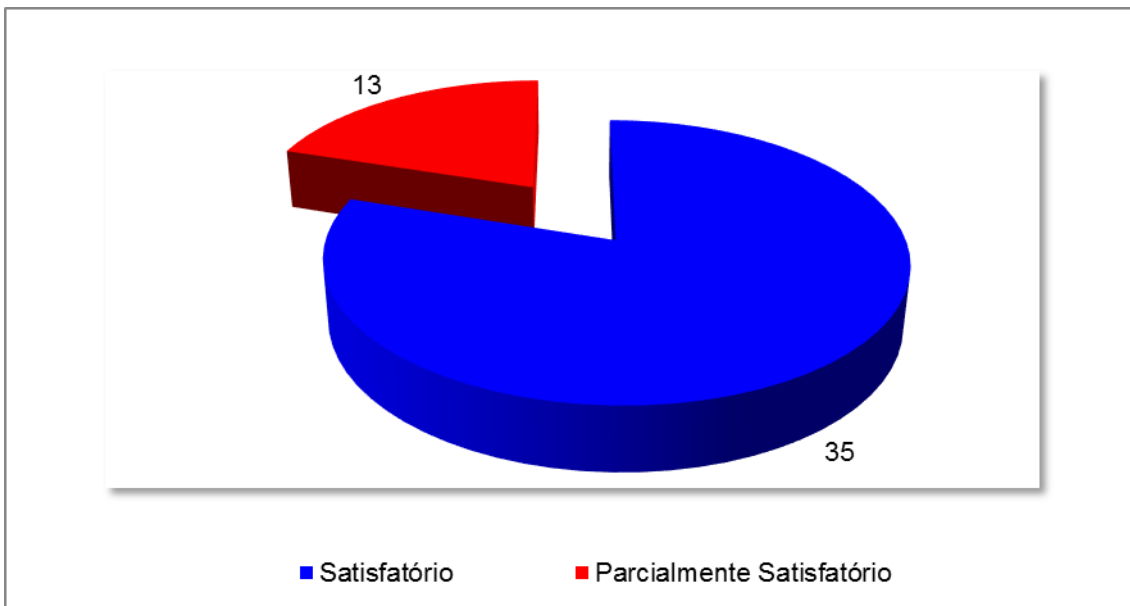


FIGURA 4: Qualidade das discussões sobre crescimento e desenvolvimento de crianças e adolescentes durante a graduação.

Identificamos que 73% dos alunos responderam que foi satisfatório o estudo sobre o desenvolvimento e crescimento de crianças e adolescente e 27% responderam que ocorreu de maneira parcialmente satisfatória.

Entendemos que esse resultado é positivo, pois o professor deve conhecer seu aluno para melhor ensinar, mesmo porque, segundo Gallahue e Ozmun (2005, p. 3): “[...] sem um profundo conhecimento dos aspectos do desenvolvimento do comportamento humano, os educadores somente podem supor as técnicas educacionais e os procedimentos de intervenção apropriados”.

Além disso, Brasil (2002a, p. 3) determina em seu parágrafo 6º que:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência [...]

Na **questão 6**, unanimemente, os alunos responderam que estudaram sobre como planejar uma aula. Nessa questão, perguntamos ainda sobre a qualidade dessa formação, havendo três opções para resposta satisfatório, parcialmente satisfatório e não satisfatório, sendo que nenhum aluno assinalou essa última opção.

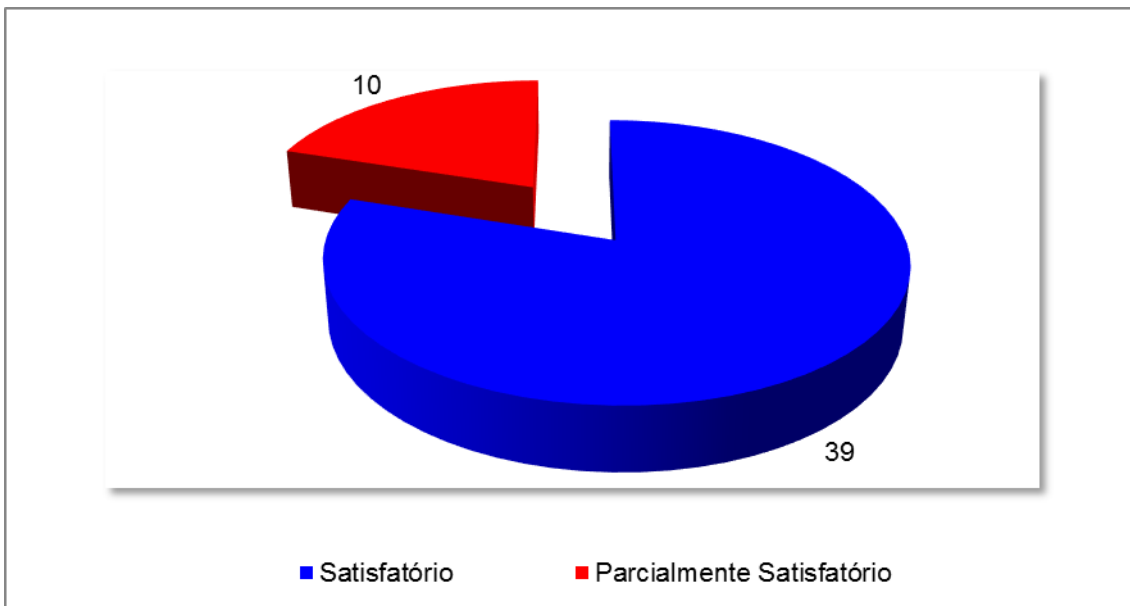


FIGURA 5: Percepção dos alunos quanto a satisfação em relação as discussões sobre como elaborar um plano de aula.

Verificamos que 80% dos alunos disseram que os estudos sobre elaboração de planos de aula foram satisfatórios e 20% de maneira parcialmente satisfatória, sendo que os alunos que assinalaram esta opção eram de cursos diferentes (Educação física, Letras e Pedagogia).

Os dados supracitados mostram pontos positivos pelo alto percentual de alunos que disseram estarem satisfeitos com as discussões sobre como elaborar planos de aula, potencializando a organização das aulas e diminuição dos improvisos e aulas repetitivas. (LIBÂNEO, 1994).

Perguntarmos ainda na **questão 7** se tiveram a oportunidade de elaborar planos de aula para diferentes idades, havendo três opções para resposta: sempre, às vezes e nunca.

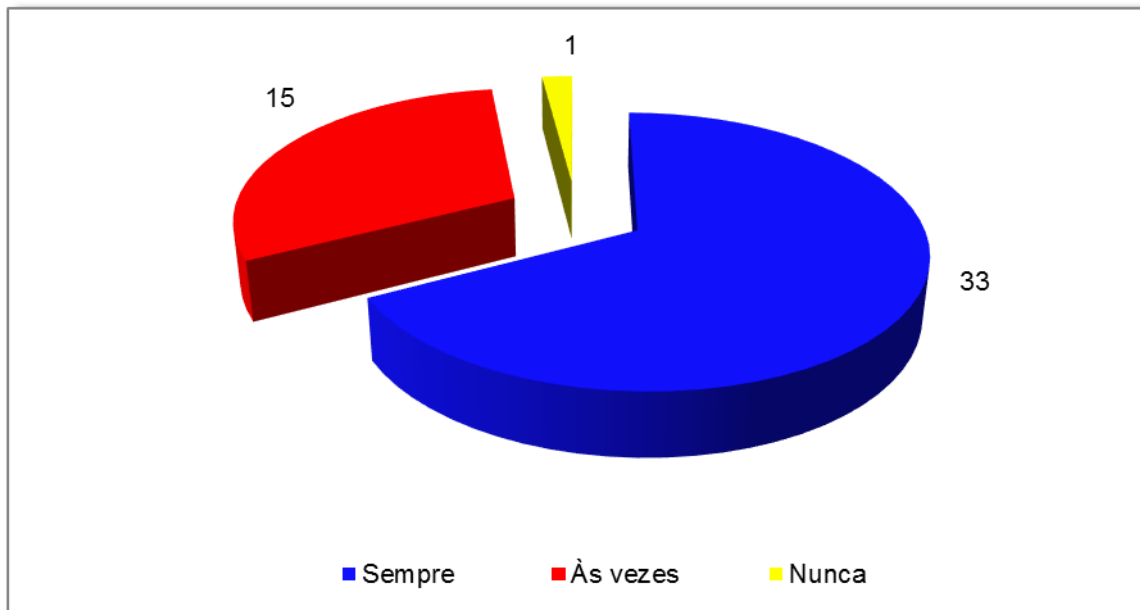


FIGURA 6: Se os alunos tiveram a oportunidade de elaborar planos de aula para diferentes idades.

Observamos que 67% dos alunos tiveram oportunidade de elaborar planos de aula para diferentes idades, 31% às vezes e 2% nunca tiveram essa experiência.

Mais do que saber elaborar, é fundamental vivenciar e aplicar tais conhecimentos, mesmo porque Brasil (2002) determina que a prática deve acompanhar a formação desde o primeiro semestre do curso. Assim, no curso de educação física encontramos seis alunos que assinalaram às vezes, já no curso de pedagogia foram sete alunos e no curso de letras três às vezes e um nunca. Com isso, os cursos precisam rever os casos dos alunos que assinalaram nunca e às vezes, não apenas para atender a diretriz curricular, mas, principalmente, pensando na contribuição e qualidade da formação desse futuro professor. Precisamos considerar ainda se os alunos que responderam nunca e às vezes consideraram os estágios, pois esses, ainda que não sejam os únicos, não deixam de ser momentos em que o aluno está na prática.

Na intenção de completar as questões 6 e 7, na **questão 8** perguntamos os alunos se tiveram a oportunidade de elaborar planos de aula e aplicá-los para diferentes idades, disponibilizamos 3 opções para resposta: sempre, às vezes e nunca, sendo que nenhum aluno assinalou a questão nunca.

Com isso, já identificamos divergências nas respostas dos participantes, pois na questão anterior um aluno apontou que nunca teve a oportunidade de elaborar planos de aula para diferentes idades, mas na questão 8 nenhum aluno apontou tal opção.

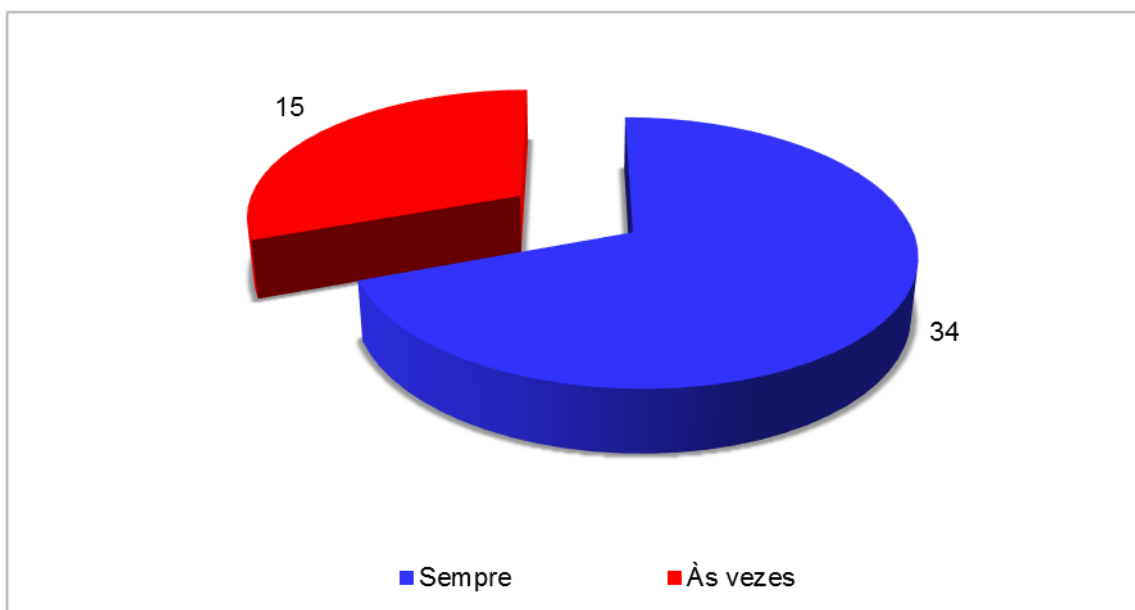


FIGURA 7: Se os alunos tiveram a oportunidade de elaborar planos de aula e aplicá-los para diferentes idades.

Verificamos que 69% dos alunos sempre tiveram oportunidade de elaborar planos de aula e aplicá-los para diferentes idades e 31% às vezes.

Se por um lado é positivo que quase 70% dos alunos tenham elaborado e aplicado planos de aula, precisamos ainda nos preocupar com os alunos que apenas às vezes tiveram tal experiência, especialmente, porque de acordo com Brasil (2002a, p. 3) “[...] a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera”.

Para complementar as questões anteriores quanto as experiências com o planejamento, na **questão 9** perguntamos se estudaram sobre como elaborar um plano de ensino, sendo que 04 alegaram que nunca tiveram essa experiência, sendo três alunos do curso de Educação Física e um aluno do curso de Letras.

Entre os 45 alunos que tiveram essa vivência, perguntamos ainda sobre a qualidade dessa formação, havendo três opções para resposta satisfatório, parcialmente satisfatório e não satisfatório, sendo que nenhum aluno assinalou a opção não.

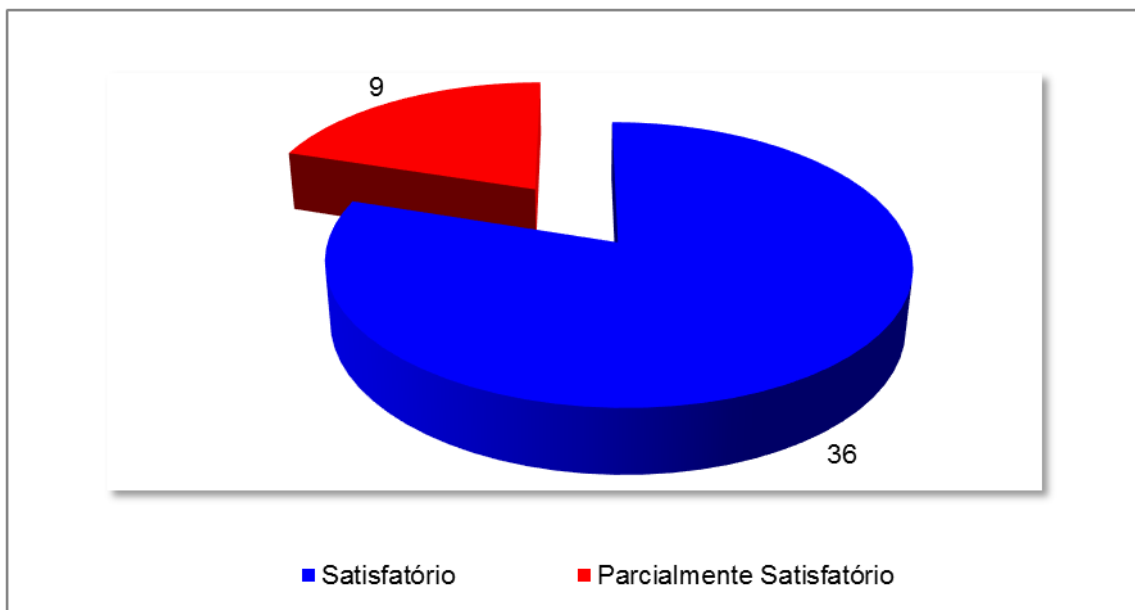


FIGURA 8: Se os alunos estudaram sobre como elaborar um plano de ensino.

Observamos que 80% dos alunos responderam que foi de maneira satisfatória o estudo sobre como elaborar um plano de ensino e 20% de maneira parcialmente satisfatória.

Planejar é essencial a toda ação humana, se houver intenção de êxito na ação, especialmente porque corresponde a “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. (LIBÂNEO, 1994, p. 222). Portanto, esperávamos que 100% dos alunos tivessem acesso a essas informações/ experiências.

No entanto, observamos que os mesmos alunos que entendem que os estudos sobre elaboração/aplicação de aula ocorreram de forma parcialmente satisfatória, replicaram nas respostas sobre o plano de ensino, ampliando a necessidade de ou revisar a proposta pedagógica e planos de ensino dos cursos pesquisados, ou mesmo que os professores em sala de aula reforcem os momentos das práticas ou estágios para que os alunos as percebam com maior facilidade.

Ao perguntarmos na **questão 10** se estudaram diferentes metodologias para o ensino à crianças e adolescentes, disponibilizamos três opções para resposta: sempre, às vezes e nunca.

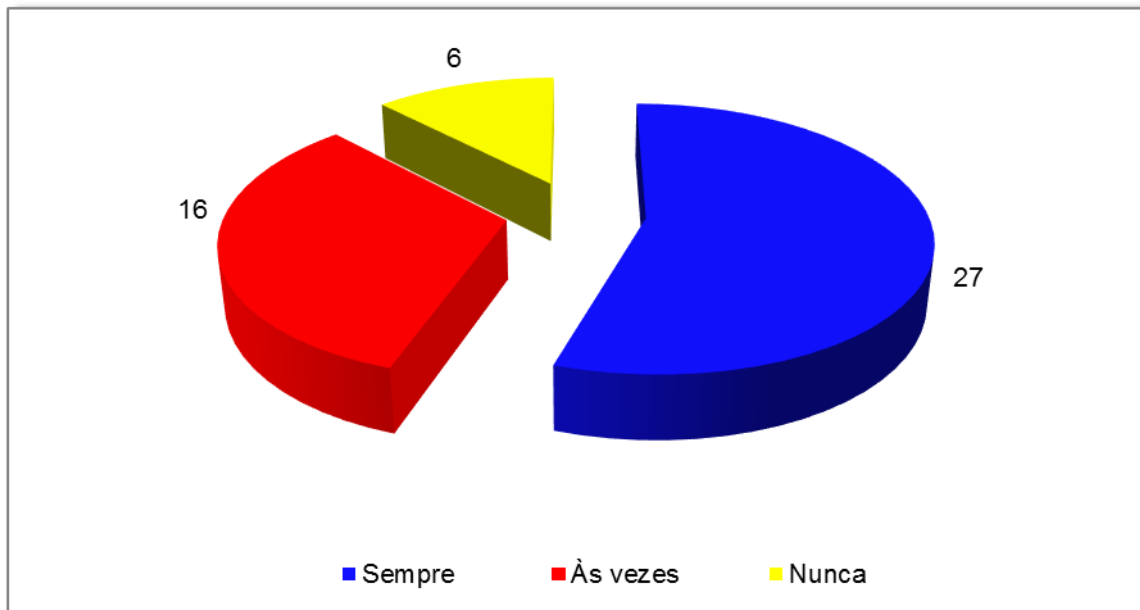


FIGURA 9: Se os alunos estudaram diferentes metodologias para o ensino a crianças e adolescentes.

Verificamos que 55% dos alunos estudaram diferentes metodologias para o ensino a crianças e adolescente, 33% às vezes estudaram e 12% nunca³.

As estratégias “[...] referem-se aos meios para alcançar objetivos [...] do ensino, ou seja, ao “como” do processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objetivos e conteúdos”. (LIBÂNEO, 1994, p.149, grifos do autor).

Com isso, é necessário que os futuros docentes compreendam os diferentes métodos de ensino para que possam saber como organizar seus trabalhos pedagógicos, para que suas ações atinjam seus objetivos.

Assim, é preocupante o percentual que teremos se somarmos os alunos que responderam nunca e às vezes, 45%, em que demonstra um percentual alto dos alunos que responderam, servindo de alerta aos cursos pesquisados.

Na intenção de levantar mais informações com os sujeitos participantes, na questão 11 perguntamos aos alunos se gostariam de registrar algo sobre a formação que receberam, pensando na preparação para a futura intervenção docente na educação básica, mas não tivemos nenhuma resposta.

³ O percentual referente à opção nunca corresponde a resposta de três alunos de letras e três alunos de pedagogia.

Nas questões 12 a 17 apresentamos algumas situações hipotéticas que poderiam ocorrer se o aluno fosse contratado naquele momento para dar aula em uma escola, pensando em possíveis dificuldades.

Para facilitar a visualização das respostas, optamos por agrupar as situações e as respectivas respostas, sim ou não, em uma tabela, apresentada a seguir:

TABELA 2: Se você fosse contratado hoje para dar aula em uma escola...

SITUAÇÕES-HIPOTÉTICAS APRESENTADAS	SIM	NÃO
Teria dificuldades em tudo, pois a graduação teve inúmeras falhas	06	43
Teria dificuldade na falta de infraestrutura e materiais adequados	20	29
Teria dificuldade para planejar, mas não para aplicar aulas	12	37
Teria dificuldade para aplicar, mas não para planejar a aula	06	43
Teria dificuldade para se relacionar com os alunos	01	48
Teria dificuldade para explicar sobre a relevância da sua disciplina	10	39

Em um panorama geral, teríamos a seguinte situação: em média, 82% dos participantes da pesquisa não teriam dificuldades, entre as apresentadas, o que consideramos como fator positivo, indicando, como propõem Perrenoud et al., (2001) que a formação acadêmica está garantindo ao docente uma preparação profissional de qualidade, na qual os conhecimentos pedagógicos estão atendendo a realidade da educação básica.

Isso dá uma diferença gritante entre os alunos da Educação Física, Pedagogia e Letra em que a maior dificuldade, estaria em lidar com a falta de infraestrutura e materiais adequados (41%), em que segundo Medeiros (2009) a infraestrutura e materiais é preponderante para o processo de ensino e aprendizagem, o que a falta pode prejudicar nas aulas.

Identificamos coerência ao analisarmos possíveis dificuldades com o planejamento/ aplicação das aulas, em relação as perguntas anteriores presentes no instrumento desta pesquisa, fator positivo ao nosso entendimento.

Entendemos como dado positivo também os sujeitos não verem dificuldades com a relação futura com seus alunos, 98%, especialmente porque segundo Haidt (1994), as relações professor/aluno são de fundamental importância para o desenvolvimento de hábitos e atitudes para o convívio social, como cooperação e respeito. É dessa forma que o futuro docente ganhará confiança/respeito dos alunos.

Justificar a relevância da disciplina que ministra é obrigação do docente, quando busca um ensino do o que, como e por que fazer, significando que o professor tem que

saber a importância da sua disciplina para a vida dos alunos e sociedade, uma vez que, todos os membros da comunidade escolar entendam que a “[...] prática educativa é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária a existência e funcionamento de todas as sociedades”. (LIBÂNEO, 1994, p. 16). Assim, ainda que 80% dos sujeitos apontaram que não terão dificuldades para tal justificativa, preocupa-nos aqueles que terão.

Por fim, deixamos em aberto a questão 18 para os alunos acrescentarem opiniões sobre as dificuldades relacionadas à sua formação/ preparação docente futura. Apenas quatro alunos apontaram, sendo:

O que aprendi na teoria e prática está sendo suficiente para eu reger aulas com crianças de diversas idades. (SUJEITO 1).

A graduação foi interessante, mas é sempre bom o professor buscar mais. (SUJEITO 2).

Cabe ao professor inovar nas suas aulas mesmo havendo dificuldade, com materiais e infraestruturas. (SUJEITO 3).

Dificuldade em trabalhar na Educação Infantil mesmo sendo uma faixa etária maravilhosa. (SUJEITO 4).

A resposta do SUJEITO 1 demonstra que este está satisfeito com a sua formação acadêmica, em que segundo Libâneo (1994), conseguiu compreender os conhecimentos curriculares teóricos e práticos que, em articulação, deu suporte e segurança ao mesmo para poder atuar futuramente nos diferentes níveis de ensino na Educação Básica. Diante disso, identificamos uma relação com a opinião do SUJEITO 2, em que demonstrou que a formação não termina somente com a diplomação, mas sim, é necessário que o professor sempre busque novos conhecimentos. Assim, mesmo com a satisfação do sujeito 1 é necessário sempre um estudo contínuo.

O SUJEITO 3, entende que é importante o professor sempre inovar em suas práticas pedagógicas, para que o futuro docente consiga estratégias para solucionar problemas na realidade escolar, principalmente na falta de infraestrutura e materiais, que segundo Pereira (2010, p. 6) “[...] a carência de materiais restringe as oportunidades para variação das atividades [...]”, o que desmotiva o professor na prática pedagógica, mesmo estando preparado para a atuação.

Na resposta do SUJEITO 4, identificamos dificuldades em atuar com a Educação Infantil, servindo de alerta para a ampliação dessas vivências durante a formação.

Destacamos que apenas alunos do curso de Educação Física responderam a essa questão, o que não enriqueceu nossa pesquisa pela falta de interesse dos alunos dos cursos de Letras e Pedagogia em não exporem suas opiniões a respeito das dificuldades sobre a preparação docente futura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que alcançamos nossos objetivos que era identificar a percepção dos alunos do penúltimo e último semestre de cursos de licenciatura em relação a preparação para a atuação docente futura na educação básica.

A dificuldade encontrada durante todo o trajeto de nosso estudo foi devido ao número reduzido de alunos, em que tivemos que retornar mais de uma vez na IES para conseguirmos finalizar a coleta de dados.

Destacando os principais resultados, identificamos que 36% dos sujeitos escolheram o curso por perceberem afinidades com o Ensino Médio, reforçando a importância desse nível de ensino, e das informações ali abordadas na formação dos alunos.

Os alunos alegaram ainda que não terão dificuldades em se relacionar com os alunos na Educação Básica (98%). Entendemos que os estágios e atividades práticas em muito contribuem com essa formação.

Verificamos que 82% dos sujeitos alegam que a graduação não apresentou dificuldades, sendo um indicador de que os conhecimentos ministrados na IES estão sendo de maneira satisfatória. Em contrapartida, salientamos que os conteúdos que são articulados na graduação, relacionados a atuação do professor, verificamos que 31% dos sujeitos alegam estarem pouco satisfeitos com os conhecimentos adquiridos, em que se nota que a graduação obteve falhas, havendo uma discordância nos percentuais apresentados acima.

Destacamos ainda que, 80% dos alunos entendem que estão preparados para expor a relevância da sua disciplina na escola, capacidade fundamental que permitirá aos futuros alunos da Educação Básica não questionarem essas aulas.

Verificamos que 80% dos sujeitos pesquisados aprenderam como elaborar um plano de ensino, o que é um fator imprescindível na vida profissional do professor, uma vez que, sem o planejamento o professor não consegue adotar um caminho certo e contínuo rumo ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Básica. No entanto, identificamos ainda que, existem alunos que não aprenderam como elaborar um plano de ensino, o que se nota como algo preocupante, pois, esperávamos um resultado de 100% frente a relevância do plano de ensino na futura atuação docente, levando a IES e os professores dos respectivos cursos a repensarem as propostas pedagógicas para melhor atender as necessidades dos alunos em compreenderem o plano de ensino.

Identificamos ainda que 80% dos sujeitos alegam que aprenderam como planejar uma aula, dando a entender que os conhecimentos didáticos pedagógicos ministrados na graduação foram relevantes para o ensino e aprendizagem dos alunos. Mas ainda que o percentual possa parecer significativo, em um primeiro momento, ainda nos preocupam aqueles que não tiveram a referida vivência.

Entre as situações apresentadas neste estudo, 82% dos alunos entendem que não teriam dificuldades. No entanto, a falta de infraestrutura e materiais adequados, gera insegurança em quase 50% dos alunos.

Concluimos que os sujeitos desta pesquisa, de maneira geral, identificam a contribuição do ensino superior em sua preparação para a atuação como docente, indicando que a instituição pesquisada caminha em uma direção de formação de qualidade desses futuros professores.

REFERÊNCIAS

BENITES, L. C.; SANTOS NETO, S. S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de educação física. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 34, n.2, p. 343-360, mai./ago. 2008.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27833-27841.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002a. Seção I, p. 8-9.

_____. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002b. Seção I, p. 8.

BRASILEIRO, A. M. M. **Dimensão metodológica do texto científico**. In: _____. Manual de produção de texto acadêmico e científico. São Paulo: Atlas, 2013. cap. 3, p. 41-63.

CANDAU, V. M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. Brasília: **Em Aberto**, v.1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3 ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES JUNIOR, L.; RAMOS, G. N. S. A prática de ensino e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em educação física. São Paulo: **Revista da Unicastelo**, v. 1, n. 1, p.1-5, 1998.

GUEDES, S. T. R.; SCHELBAUER, A. R. Da prática do ensino à prática de ensino: os sentidos da prática na formação de professores no Brasil do século XIX. Campinas: **Revista Histedbr on-line**, p.227-245, mai./jun., 2010.

Haidt, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MASCHIO, V. et al. **As motivações para a escolha do curso de licenciatura em educação física**: um diálogo com alunos em formação inicial. Boletim, n. 73 Brasileiro de Educação Física, Brasília, p.1-9, fev./mar., 2009.

MEDEIROS, A. S. Influências dos Aspectos Físicos e Didáticos Pedagógicos nas Aulas de Educação Física em Escolas Municipais de Belém. **Revista Científica da UFPA**, v. 7, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd123/indisciplina-nas-aulas-de-educacao-fisica-uma-intervencao-critico-reflexiva.htm>>. Acesso em: 21 nov. 2010.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, 2000, p. 98-110. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S.; LOPES, T. C. Consolidando caminhos e caminhadas da educação física nas séries finais do ensino fundamental. In: MOREIRA E. C.; NISTA-PICCOLO, V. L. (Orgs.). **O quê e como ensinar educação física na escola**, Jundiaí: Fontoura, 2009. cap. 4. p.151-175.

NUNES, C. M. F. Saberes docente e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa Brasileira. Campinas: **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27- 42, abril. 2001.

PEREIRA, J. E. D. Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente. In: _____. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. cap.1, p.15-52.

PEREIRA, J. E. D. As mudanças na educação básica e a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 115-117, dez. 1999.

PEREIRA, L. P. **O exercício da docência e as dificuldades da prática pedagógica: o caso da educação física**. 2010. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Educação Física) – UNIVAG, Centro Universitário de Várzea Grande, Várzea Grande, MT, 2010.

PERRENOUD, P. (Orgs.). Formando professores profissionais: quais as estratégias? quais as competências? Tradução: Fátima Murad; Eunice Gruman. 2. ed. rev. **Porto Alegre**: Artmed, 2001, introd., p. 11-22.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. São Paulo: **Revista Faculdade de Educação**. v. 22, n. 2, p.72-89, jul./dez. 1996.

_____. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? São Paulo: **Caderno de Pesquisa**, n. 94, p. 58-73, ago./set. 1995.

RICHARDSON, R. J. e colaboradores. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS NETO, E. Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para formação de professores. In: SEVERO, A. J.; ARANTE, F.; CATARINA, I. (Orgs.). **Formação docente rupturas e possibilidades**. Campinas: Papyrus, 2002. cap. 2, p.41-54.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n.3, p.209-222, jul./set., 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Campinas: **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, p. 61-88, mai./ago. 2000.

_____. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? São Paulo: **Caderno de Pesquisa**, n. 94, p.58-73, ago./set. 1995.