INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC)
CENTRO DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO E EAD (CERFEAD)
ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

FERNANDO SOARES DA ROCHA JÚNIOR

ANÁLISE DA DIDÁTICA DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO DOS DISCENTES

FLORIANÓPOLIS
2017

FERNANDO SOARES DA ROCHA JÚNIOR

ANÁLISE DA DIDÁTICA DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO DOS DISCENTES

Trabalho de Conclusão apresentado ao Centro de Referência em Formação e EaD (CERFEAD) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) como requisito parcial para Certificação do Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Olivier Allain, Dr.

FLORIANÓPOLIS
2017

FERNANDO SOARES DA ROCHA JÚNIOR

ANÁLISE DA DIDÁTICA DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO DOS DISCENTES

Este Trabalho de Conclusão foi julgado e aprovado para a obtenção do título de Especialista em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica do Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto Federal de Santa Catarina (CERFEAD/IFSC).

Florianópolis, 30 de agosto de 2017.

.....

Prof. Carlos Alberto da Silva Mello, MSc.

Coordenador do Programa

BANCA EXAMINADORA

.....

Prof. Olivier Allain, Dr. - Orientador

.....

Profª Nome Completo, Titulação

.....

Prof. Nome Completo, Titulação

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por ter me proporcionado o dom da vida e saúde para realizar mais esta conquista. Agradeço a minha esposa e filhos pelo apoio permanente e amor incondicional em todas as situações. Enfatizo também, meus sinceros agradecimentos pelas excepcionais contribuições ao meu orientador Prof. Dr. Olivier Allain.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para meu crescimento e conclusão de mais essa etapa da minha trajetória.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Paulo Freire

RESUMO

O objetivo principal desse trabalho é tratar dos aspectos relacionados a didática da educação profissional sob a ótica dos estudantes. Procura-se aqui analisar as percepções sobre as didáticas oferecidas pelos professores no curso superior tecnológico em gestão hospitalar do Instituto Federal de Santa Catarina no câmpus de Joinville, através das reflexões dos discentes. O trabalho abordará sobre estratégias didáticas, estratégias de ensino, técnicas, didáticas gerais e específicas, saberes práticos e para finalizar, trará algumas reflexões e considerações sob a análise das afirmações dos estudantes.

Palavras-Chave: Didática, Estratégias, Técnicas, Análise e Reflexões.

ABSTRACT

The main objective of this work is to deal with the aspects related to didactics of professional education from the perspective of the students. The aim of this study is to analyze the perceptions about the didactics offered by the teachers in the technological superior course in hospital management of the Federal Institute of Santa Catarina in the campus of Joinville, through the students' reflections. The work will focus on didactic strategies, teaching strategies, techniques, general and specific didactics, practical knowledge and to finish, will bring some reflections and considerations under the analysis of students' statements.

Keywords: Didactics, Strategies, Techniques, Analysis and Reflections.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Escola de Aprendizes e Artífices (EAA).....18
Figura 02 – Condições para o exercício do magistério eficiente.....21
Figura 03 – Simulação do ambiente real de trabalho... 27

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Principais estratégias didáticas na educação superior. 30
Tabela 02 – Estratégias didáticas mais utilizadas pelo curso na percepção discente.....36
Tabela 03 – Estratégias didáticas menos utilizadas no curso na percepção discente.....36

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Metodologia aplicada pelos professores e o favorecimento da aprendizagem. 33
Gráfico 02 – Metodologia aplicada pelos professores e o favorecimento da aprendizagem das competências profissionais 34
Gráfico 03 – Sobre as estratégias didáticas adequadas ao curso 35
Gráfico 04 – Estratégias de ensino que potencializam a aprendizagem das técnicas profissionais..... ...37
Gráfico 05 – Interdisciplinaridade entre professores, conteúdos e disciplinas 38
Gráfico 06 – Frequência das avaliações aplicadas pelos docentes na visão dos estudantes 39
Gráfico 07 – Estilos de avaliações observadas pelos discentes..... ...40
Gráfico 08 – Aspectos priorizados no curso conforme percepção dos estudantes.....41

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12
1.1 Justificativa 12
1.2 Definição do Problema 13
1.3 Objetivo geral 13
1.3.1 Objetivos específicos 13
1.4 Procedimentos Metodológicos 13
1.4.1 Caracterização da pesquisa 13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 15
2.1 Aspectos da educação histórico-crítica 15
2.1.1 Fundamentos epistemológicos da didática e educação profissional 16
2.2 Concepções teóricas sobre didática 18
2.3 Didáticas gerais e didáticas específicas 22
2.3.1 Relacões entre didática, tecnologia e técnica no ensino profissional 22
2.3.1.1 Contribuições da Didática Profissional para pensar uma didática específica para a EPT. 26
2.3.2 Saberes “práticos” como pressupostos fundamentais na concepção da obra do trabalho 27
2.3.3 Estratégias didáticas de ensino na educação profissional e tecnológica 29
2.3.3.1 As avaliações no âmbito da EPT 30
3 RESULTADOS DA PESQUISA 33
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 42
REFERÊNCIAS 43
APÊNDICE A 45

1 INTRODUÇÃO

1.1 Justificativa

De acordo com Pimenta (*apud* Gariglio e Burnier, 2012), a didática trata das diretrizes do ponto de vista político-ideológico (no que se refere a conhecimento e interações de poder), do ponto de vista psicopedagógico (relacionando conhecimento, valores e crenças), e da visão didática em sua essência (que observa a organização do sistema de ensino, das escolas propriamente ditas, dos conteúdos e das formas de avaliações, etc).

No entanto, se tal definição já indica que a didática geral já vem sendo amplamente estudada e desenvolvida, carecemos, por outro lado, de estudos acerca de uma didática específica para a Educação Profissional. Esta, conforme aponta Barato (2008), precisa ser pensada a partir de uma epistemologia própria, de modo a superar a centralidade do conhecimento teórico-verbal. O recurso ao par teoria/prática no discurso educacional produz efeitos perversos, uma vez que o conhecimento técnico, profissional ou, seguindo a terminologia do autor, “processual”, é sempre preterido em relação ao conhecimento teórico, muitas vezes associado ao “científico”. Se estas são as marcas de uma sociedade ainda marcada por uma herança escravocrata de repúdio ao saber vindo do mundo do trabalho, reforçado por nossa cultura bacharelesca, urge produzir estudos que considerem o valor do conhecimento técnico-profissional, de caráter mais processual do que teórico-narrativo. Isso vale para todos os aspectos do desenvolvimento de uma didática específica para a Educação Profissional.

Cremos que uma forma de contribuir neste sentido é, partindo desses pressupostos, levantar e analisar as percepções dos discentes em relação às práticas didáticas oferecidas pelos professores da Educação Profissional, mais especificamente do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Hospitalar. Evidentemente, não será possível uma observação isenta ou neutra de “percepções” dos sujeitos da aprendizagem. Longe disso, nossa intenção é orientar o levantamento com base nas premissas mencionadas acima e melhor desenvolvidas a seguir, de modo a abrir caminhos para um trabalho didático em consonância com os objetivos de ensino e que promova a aprendizagem esperada.

1.2 Definição do problema

Como a didática dos professores na educação profissional é percebida pelos discentes?

1.3 Objetivo Geral

Identificar e analisar a percepção das práticas didáticas dos docentes do curso de CST Gestão Hospitalar pelos seus discentes.

1.3.1 Objetivos específicos

1) Identificar a analisar as estratégias didáticas oferecidos pelos docentes de acordo com a percepção dos discentes;
2) Identificar e analisar as formas de avaliações e seus impactos no aprendizado de acordo com a percepção do discente;
3) Identificar e analisar a percepção dos discentes em relação à aderência entre as estratégias didáticas propostas e os objetivos de ensino.

1.4 Procedimentos Metodológicos

Essa pesquisa apresenta uma contextualização sobre a importância de uma didática adequada do ensino profissional e tecnológico na literatura atual. Busca definir quais aspectos podem ser considerados para levantar as “percepções” dos alunos em relação à didática disponibilizada. O levantamento de dados foi efetuado por meio de um questionário aplicado com *survey*, com perguntas e afirmações mensuradas por meio da escala de *likert*. A posterior análise dos dados objetiva abrir caminhos para possíveis melhorias do processo de aprendizagem.

1.4.1 Caracterização da Pesquisa

Sob o ponto de vista de sua natureza, a presente pesquisa é caracterizada como aplicada pois através da revelação dos fatos tentará influenciar aspectos específicos e locais. Examinando sobre a sua abordagem, trata-se de uma pesquisa

quali-quantitativa pois pretende analisar características inerentes a didática em EPT – Educação Profissional e Tecnológica, assim como, por meio de números, mensurar os fatos revelados. Em relação aos seus objetivos é uma pesquisa exploratória porque visa proporcionar maior familiaridade com o problema a ser analisado e por fim, sob o viés dos procedimentos metodológicos, se encaixa como uma pesquisa com *survey* pois busca informação diretamente com um grupo de interesse a respeito dos dados que se deseja obter. Trata-se de um procedimento útil, especialmente em pesquisas exploratórias e descritivas (SANTOS, 1999). O instrumento utilizado para mensuração dos dados de maneira quantitativa será a escala se *Likert*.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Aspectos da educação histórico-crítica

De acordo com Saviani (2008), a educação não se resume ao ato de dar aula, pois se torna necessário entender a complexidade das relações interpessoais entre alunos e professores, nesse sentido, é plausível afirmar que o ensino faz parte da educação e que a aula é produzida pelo professor e consumida pelo aluno. Ainda segundo o autor, a educação deve ser libertadora não no sentido de se livrar das coisas ou conhecimentos, mas sim para tornar as pessoas mais sábias conforme segue:

> Nota-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra (SAVIANI, 2008).

Para o ensino, que é um elo importante para uma educação de qualidade ser eficaz, faz-se necessário a “internalização” dos conhecimentos pelos alunos para impactar de maneira correta em suas vidas profissionais e pessoais, gerando assim a sabedoria para utilização qualificada dos conhecimentos em seu cotidiano.

A didática sempre deverá ser repensada, reorganizada ou readequada constantemente para atendimento da meta maior que é a eficácia do ensino aprendizagem dos discentes. Neste sentido, Candau (2002, p. 14), enfatiza que:

> A Didática passa por um momento de revisão crítica. Tem-se a consciência da necessidade de superar uma visão meramente instrumental e pretensamente neutra do seu cotidiano. Trata-se de um momento de perplexidade, de denúncia e anúncio, de busca de caminhos que têm de serem construídos através do trabalho conjunto dos profissionais da área [...] E pensando a prática pedagógica concreta, articulada com a perspectiva de transformação social, que emergirá uma nova configuração para a Didática.

Diante destas ponderações, faz-se necessário para os docentes, uma revisão constante sobre a didática de ensino, avaliando suas novas perspectivas e suas eventuais contribuições para os alunos. É fundamental, para isto, considerar o contexto de ensino aqui em foco: o da Educação Profissional, em que a “sabedoria” e a superação da instrumentalidade do ensino ganham novas dimensões e novos desafios.

2.1.1 Fundamentos epistemológicos da didática e educação profissional

Os fundamentos epistemológicos da didática remetem à Grécia, que empregava o termo *didaktiké*, definido como arte ou técnica de ensino. Entretanto, foi João Amos Comenius (considerado o pai da didática moderna), em sua obra Didática Magna – tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, a qual foi escrita entre os anos 1626 – 1657, com a qual, começou-se a definir as questões didáticas (ALLAIN *et al*. 2016). Os anos 1950 e 1960 foram marcados pela especialização de alguns gabinetes universitários norte-americanos na fabricação de estudos científicos de avaliação da eficácia dos sistemas de ensino. A partir de então, as pesquisas floresceram e, com elas, sofisticaram-se os instrumentos de medida da avaliação da eficácia escolar. Os anos 1980 trouxeram um revigoramento do movimento da *school effectiveness.* “Causalidade ou coincidência histórica, este revigoramento é particularmente incrementado pela reviravolta neoliberal dos anos 1980, na Europa e nos Estados Unidos da América” (VAN HAECHT, 2005 *apud* ALLAIN, 2017).

Conforme observado nos parágrafos anteriores, a didática preocupa-se com a metodologia de ensino utilizada pelos docentes para averiguação da aprendizagem dos alunos, através de técnicas de ensino entre as quais as pessoas conseguiriam entender melhor os conteúdos abordados. Com a evolução no tempo da palavra didática, podem ser encontradas definições mais modernas e completas sobre o tema. Uma definição interessante e atual da didática geral seria, conforme Damis (2013, p. 13 e 14):

> A didática é, predominantemente, compreendida e analisada do ponto de vista da concepção do ato de ensinar que evidencia a atuação do professor ou como transmissor direto de conhecimentos específicos que se constituem em objetos de ensino, ou como agente que conduz e estimula democraticamente a aprendizagem do aluno, ou no planejamento de atividades visando alcançar os objetivos pretendidos. Estimular e permitir a participação ativa dos alunos em experiências de aprendizagem que enfatizam a construção de conhecimentos, desenvolver projetos adequados aos interesses dos alunos, da comunidade escolar e da sociedade, utilizar novas tecnologias de comunicação e informação, organizar trabalhos interdisciplinares e coletivos, são algumas das dimensões enfatizadas pelo conteúdo da didática.

O desenvolvimento de uma prática educativa saudável está diretamente ligada à diversificação de maneiras e processos, para que assim, os estudos se tornem algo prazeroso aos discentes e através deles, sejam “externalizados” e despertados em

seus pares alunos, a verdadeira vontade de estudar. Talvez seja esse um dos grandes desafios dos professores contemporâneos: despertar nos alunos o desejo de conhecimento. No entanto, veremos que em Educação Profissional, não se trata apenas de despertar vontade de conhecimentos no sentido de um acúmulo de saberes. Trata-se, antes, de despertar um saber processual que envolve uma intervenção qualificada do ser humano no mundo (ALLAIN *et al.* 2016).

Nos anos 1960 e 1970, na Europa, começa um movimento de questionamento crítico da formação escolar, a qual privilegiavam um sistema de meritocracia, escondendo todas as nuances predatórias para as pessoas e claramente mantida para a conservação do *status quo* educacional. Dionísio (2010, p. 308) *apud* Allain *et al.* (2016), explica que:

> Esta sociologia crítica dos anos 1960 e 1970 viria abalar profundamente a explicação das desigualdades escolares baseada nos dons naturais, nas aptidões inatas e na hereditariedade da inteligência, trazida das correntes da psicologia (experimental) que tiveram grande influência nas concepções de orientação vocacional dos finais do século XIX e primeiras décadas do século XX: a explicação das desigualdades escolares com base na inteligência, inata ou herdada, geraria um destino fatal, um homem incapaz de se soltar das amarras a que a natureza o havia destinado. Nos anos 1960, o debate desloca-se, portanto, para a interpretação das desigualdades escolares com base em características sociais e culturais.

No entanto, se a escola corre o risco de reproduzir o *status quo* (com a repetição dos comportamentos desiguais) e retirar dos menos favorecidos as oportunidades de uma vida mais digna, a educação também tem um inegável poder transformador da própria educação como se apresenta. Acreditamos que a Educação Profissional tem, neste sentido, um poder especial, já que forma para o trabalho. Ora, “apesar de fatigante, [o trabalho] se apresenta como a única forma de resolver a contradição existencial entre a humanidade e a natureza” (VIEIRA PINTO, 2007 *apud* MORAES, 2016).

No Brasil, a educação profissional e tecnológica (EPT) ocorreu formalmente em diversos estados e instituições no Império como os Liceus de Artes e Ofícios, mas se consolidou por todo o território a partir de 1909, com o decreto nº 7566 assinado pelo então presidente Nilo Peçanha, que instituiu a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA). Com esse decreto, iniciou-se a federalização do ensino profissional, cujo objetivo era o “devido preparo técnico e intelectual” necessários ao exercício do trabalho humano:

> Art. 1º. Em cada uma das capitaes dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario gratuito. Paragrapho unico. Estas escolas serão installadas em edificios pertecentes à União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locaes forem cedidos permanentemente para o mesmo fim (BRASIL, 1909).

Com a implantação das Escolas de Aprendizes e Artífices, o país tomou uma iniciativa importante em relação a educação da população mais carente. Em cada estado foi construída uma escola. A figura 01 demonstra o início das EAA pelo país.

Figura 01 – Escola de Aprendizes e Artífices (EAA).

Fonte: internet (2017). Disponível em: http://portal1.iff.edu.br/conheca-o-iffluminense/galeria-de-fotos-do-historico/escola-de-aprendizes-e-artifices.jpg/view. Acesso em 29/05/2017.

Após décadas de desenvolvimentos contínuos, chegou-se hoje à criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, num movimento de expansão e interiorização desta modalidade educacional. Entretanto, os desafios didáticos mencionados anteriormente continuam mais atuais do que nunca.

2.2 Concepções teóricas sobre didática

Quando educadores e demais profissionais da educação se deparam com a palavra didática no seu dia-a-dia, diversos conceitos e definições são discutidos e defendidos por estes profissionais que trabalham na área educacional. A palavra didática no dicionário Aurélio (2017), pode ser definida como: “Arte de ensinar com método os princípios de uma ciência ou as regras e preceitos de uma arte”. Partindo

dessa discussão inicial sobre didática, com base na definição do Aurélio, percebe-se a dimensão e as diversas contextualizações possíveis para a integralização da palavra no âmbito educacional. Já Luckesi (1999, p.163), afirma que:

> A didática como direcionamento imediato da prática do ensino e da aprendizagem, servirá de elemento articulador entre as proposições teóricas e a prática escolar propriamente dita. Ela, tanto em fase de planejamento, quanto em sua fase execução, é mediação necessária para garantir a tradução da teoria pedagógica em prática pedagógica. Através dela, a concepção teórica da educação pode se fazer concreticidade histórica.

Historicamente, a didática vem evoluindo e mudando de concepção para melhor se adequar aos dias atuais, uma vez que são cada vez mais necessárias novas intervenções e aprendizados. As tecnologias impactam significativamente a didática dos professores, pois o acesso às aulas, *sites*, ensino à distância, entre outros, potencializa a postura crítica dos alunos em tempo real. Nesse contexto, os docentes devem ter a consciência de que treinamentos constantes, capacitações e aprendizado contínuo para o desenvolvimento da docência tornam-se imprescindíveis para uma boa prática docente e para que a didática utilizada seja entendida pelos estudantes. A importância para os docentes sobre a mentalidade do aprendizado contínuo em relação ao questionamento da própria didática, devem ser pressupostos fundamentais para o professor modificar sua postura ao ensinar. Podem ser considerados valores e critérios como perfil da turma, faixa etária, classe social, níveis acadêmicos para preparar materiais que contemplem o pleno atendimento do público em questão (alunos). Explorando esse princípio de melhoria contínua do Professor, Libâneo (2004), acredita que:

> É em razão dessas demandas que a didática precisa incorporar as investigações mais recentes sobre modos de aprender e ensinar e sobre o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o pensar. Mais precisamente, será fundamental entender que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar. Nesse caso, a característica mais destacada do trabalho do professor é a mediação docente pela qual ele se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas.

Essas mediações cognitivas que o docente deverá inferir em relação aos discentes tratam da metodologia ou de como será realizado a transmissão desse conhecimento, qual procedimento ou processo será utilizado para a transmissão efetiva do saber de maneira que fique o mais claro possível o entendimento e atendimento das expectativas dos alunos. No ritmo em que a sociedade muda, as

gerações mudam e com a velocidade das informações, os docentes não podem parar no tempo, uma vez que, de tempos em tempos, as práticas didáticas devem ser refletidas e alteradas caso o professor julgue ou ache necessário (uma vez que a globalização exige uma velocidade maior de resposta dentro do processo ensino-aprendizagem).

Candau (2003, p.15), em sua visão, enfatiza que a didática está diretamente ligada ao ensino-aprendizagem e:

> se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem. Aspectos como objetivos instrucionais, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc., constituem o seu núcleo de preocupações. Trata-se do aspecto considerado objetivo e racional do processo de ensino-aprendizagem.

As condições apontadas por Candau tratam dos requisitos metodológicos primordiais dentre os quais devem ser enfatizados pelos docentes, objetivando atingir o foco principal que é um processo de ensino-aprendizagem adequado aos alunos. Outra definição reflexiva sobre o termo didática, que cai bem nesse contexto de aperfeiçoamento, conforme descrito por Pimenta (2006), enfatiza que:

> [...] a didática é uma área de estudos da Ciência da Educação (Pedagogia), que, assim, como esta, possui um caráter prático (práxis). Seu objeto de estudo específico é a problemática do ensino, enquanto prática de educação é o estudo do ensino em situação, ou seja, no qual a aprendizagem é intencionalmente almejada, no qual os sujeitos imediatamente envolvidos (professor e aluno) e suas ações (o trabalho com o conhecimento) são estudados nas suas determinações histórico-sociais.

Baseado nas informações sobre didática acima, é possível perceber que para se abordar sobre o assunto torna-se necessário averiguar três elementos fundamentais e indissolúveis nesse processo: professores, conteúdos/conceitos e alunos. Não existe didática sem haver uma fonte emissora de alguma coisa e/ou informacional, um conteúdo específico, e por outro lado (no fim do processo), um público que receba essas informações: discentes. De acordo com Moraes *apud* Allain *et al.* 2016, p. 27), nos dias atuais, é imprescindível aos docentes a preparação didática adequada:

> Em nossos dias não mais se admite que professores e educadores ignorem essa didática, confiando apenas na sua intuição e na sua experiência pessoal, estas podem ser mal orientadas e errôneas, causando danos irreparáveis as novas gerações e a sociedade. Nossos filhos têm direito à uma educação segura e bem orientada por professores que conheçam os critérios, as técnicas e os procedimentos mais indicados pela didática moderna, é portanto, um imperativo ético para todo aquele que pretende dedicar sua vida ao magistério e a juventude.

Ao avaliar a citação anterior, fica evidente a importância do direcionamento didático para a aprendizagem dos discentes. Ainda de acordo com Moraes (2016), para que um professor tenha uma boa didática, antes ele deve possuir algumas características pessoais que o ajudem a perceber o quão basilar ela é, de fato, a junção efetiva destas. Essas características são: a) saúde e equilíbrio mental; b) boa apresentação; c) órgãos de fonação, visão e audição em boas condições; d) voz firme, agradável e convincente; linguagem fluente e simples; e) autoconfiança e controle emocional; f) naturalidade e desembaraço; g) firmeza e perseverança; h) imaginação, iniciativa e liderança; i) habilidade de ter e manutenção das relações humanas com seus alunos.

O exercício do magistério, segundo Matos, só será eficiente se houver uma combinação desses valores, dentre os quais, podem ser verificados na figura 02.

Figura 02: condições para o exercício do magistério eficiente

Fonte: Moraes (1957 p.32) a*pud* Allain *et al.* (2016).

Conforme pode-se notar na figura 02, é possível verificar algumas condições primordiais, segundo Moraes, para um docente exercer eficientemente as suas atividades. Tudo começa com a vocação para o magistério e a vontade de lecionar, depois verifica-se as aptidões específicas para o desempenho da docência, logo em seguida deve-se ter treinamentos e preparos especializados de acordo com suas disciplinas e/ou campos de atuação e por fim, na sequência, a habilitação profissional necessária para consequentemente exercer eficientemente o magistério.

2.3 Didática gerais e didáticas específicas

As diversas didáticas existentes para o desenvolvimento através das práticas docentes podem ser classificadas em dois tipos: gerais e específicas. Sobre os aspectos epistemológicos e históricos a respeito desse tema, Libâneo (2012), enfatiza que:

> [...] durante muito tempo permaneceu a concepção de uma didática válida igualmente para todas as disciplinas, expressada na teoria dos passos formais do ensino de Herbart. Em seguida, em oposição à orientação anterior, há a tendência de consolidação das metodologias específicas, com a recusa da didática geral, resultando na desatenção ao fundamento pedagógico-didático dos problemas do ensino. A terceira fase consiste na busca da unidade entre uma teoria geral do ensino e as metodologias específicas [...]

A fase atual do estudo da didática conforme Libâneo, trata das questões inerentes às preocupações entre a verificação dos elementos das didáticas gerais, interligando com elementos das didáticas específicas, uma vez que os estudos das boas práticas docentes estão atrelados aos dois tipos de didáticas.

Trazendo essas reflexões para a didática do ensino profissional e tecnológico, através de uma abordagem específica para o ensino técnico e tecnológico, pode-se ressaltar que, conforme Allain *et al.* (2016), os elementos essencialmente basilares no âmbito do ensino profissional podem ser caracterizados como: a) ensinar técnicas nem sempre é o mesmo que ensinar conteúdos verbais, teóricos ou discursivos. Neste caso, a retórica sobre a teoria e prática torna-se insuficiente; b) o trabalho, pensado enquanto obra, representa uma orientação didática fundamental em EPT; c) o ensino da técnica deverá considerar a cultura técnica e profissional da formação pretendida, a análise do trabalho, bem como a possibilidade de uma interdisciplinaridade ampla.

2.3.1 Relações entre didática, tecnologia e técnica no ensino profissional

É sabido que a formação profissional para o exercício do trabalho, seja qual for ele, é de extrema importância para o desenvolvimento das competências e atividades profissionais. Dentro do contexto da formação docente para o desempenho das suas atribuições como professor, avaliando a nossa realidade como nação, é perceptível a falta ou carência relacionada às formações ou fóruns de discussão sobre docência no

país. Neste sentido, Gariglio e Burnier (2012, p. 214), ressaltam que:

> Estudos sobre o estado da arte das pesquisas sobre a formação de professores no Brasil na última década confirmam esse silenciamento da produção intelectual. Entre esses estudos, elencamos os trabalhos de André (2000); André et al. (1999); Brzezinski (2001) Brzezinski et al. (2007) e Ramalho et al. (2002). Em todos eles, manifestou-se uma contundente carência de pesquisas que tratassem da formação de professores da EP.

Através da citação anterior, percebe-se que no Brasil há uma carência extraordinária de pesquisas que deem o foco necessário para a formação dos professores brasileiros. Desse modo, é possível elencar que elas praticamente não existem ou se existirem são quantitativamente insuficientes para capacitar os profissionais da educação no exercício de suas funções básicas para que os docentes possam ensinar de maneira didática mais eficaz. Hoje em dia, é comum um profissional fazer um doutorado sem nunca ter entrado em um ambiente de ensino para verificar as características essenciais e peripécias da docência. Após o doutoramento ou mestrado desse referido profissional, torna-se necessário pensar em seu devido treinamento ou em sua capacitação para saber os meandros do ambiente escolar/acadêmico, para que assim, ele entre ambientado dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre a falta de preparação pedagógica sobre os professores de instituições públicas, Gariglio e Burnier (2012, p. 222), enfatizam que:

> Nas instituições públicas, parece haver consenso sobre a importância da licenciatura ou de algum tipo de formação pedagógica inicial para preparar os docentes da EP. Vários professores explicitaram suas dificuldades dentro da sala de aula ou mesmo nas tarefas anteriores, de planejamento e organização dos cursos, atribuindo-as à falta de preparação pedagógica prévia.

A preparação pedagógica dos docentes, principalmente sob o ponto de vista da didática, deveria ser uma preocupação constante das instituições públicas e privadas, objetivando o preparo adequado dos professores antes de sua entrada em sala de aula. Infelizmente não é isso que ocorre na maioria dos casos, pois de maneira empírica, a maioria dos professores são praticamente “jogados” dentro de uma sala de aula sem a devida preparação didático-pedagógica para exercício da profissão em sua plenitude. Em se tratando de ensino e didática no ensino profissional, torna-se factual desenrolar que este tipo de educação necessita de habilidades e características específicas do professor para que seja desenvolvida uma boa aula no

entendimento dos estudantes. Dessa forma, o aluno do ensino profissional pode ser caracterizado como “aluno (futuro) trabalhador” em sua maior parte e precisaria de uma didática direcionada que atenda suas necessidades afim de proporcionar uma maior relevância dos conteúdos abordados no contexto profissional e tecnológico. Neste caso, quando é salientada a realidade do ensino profissional e tecnológico, a questão da tecnologia deve ser sempre percebida como fator primordial para a preparação das aulas dentro desse contexto do ensino-aprendizagem (tecnológico). A palavra tecnologia está intimamente ligada ao ensino profissional e tecnológico, uma vez que são ensinados técnicas e processos específicos, os quais serão utilizados pelos estudantes no ambiente laboral, ou seja, estes estudantes deverão ser capacitados ou ensinados a utilizarem e a terem o pleno domínio das diversas técnicas do mundo do trabalho. Machado (2008, p. 12), defende que:

> A educação profissional tem no seu objeto de estudo e intervenção sua primeira especificidade, a tecnologia. Esta, por sua vez, se configura como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos. Do ponto de vista escolar, é disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos. É próprio do ensinar-aprender tecnologia e, portanto, da docência na educação profissional tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a estes processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas.

O profissional técnico, tecnólogo, ou, a rigor, qualquer profissional, também deverá desenvolver saberes práticos de sua profissão e não ficar somente na teoria. Às vezes, os docentes são “teoricamente perfeitos”, no sentido em que possuem conhecimentos científicos aprofundados, porém deixam a desejar no que muitos chamam de aspectos “práticos” das aulas, ou seja, não conseguem ou não sabem transpor didaticamente os conhecimentos científicos. Dois problemas se colocam aqui: o ensino de saberes no âmbito da formação profissional não se resume nem deveria privilegiar o ensino de saberes “teóricos”, o que nos remete não apenas a um problema de transposição didática, mas também a uma outra compreensão dos próprios objetivos de ensino em Educação Profissional.

Para explorar esta questão, vale um esclarecimento do que estava em pauta na citação acima de Machado, no que diz respeito ao aspecto “tecnológico”. Para evitar recair no senso comum e para abordar a didática a partir de um olhar epistemologicamente mais relevante em EPT, é possível recorrer à definição da tecnologia enquanto “ciência da técnica”, sendo considerada “o estudo das técnicas e

seus respectivos processos". Tecnologia e técnica vão além do senso comum conforme explica Allain (2017):

> Já existe, para além do senso comum, uma ciência da técnica: a tecnologia (*techne* + *logos*). Essa ciência parte de uma compreensão da técnica como atividade consciente e planejada, que vai além de meras repetições de tarefas mecânicas, da mera imitação. Ela aborda a formação técnica, levando em conta a sua complexidade e suas relações com o ambiente, a sociedade, a cultura. Com base nestas premissas, pode-se afirmar que a formação em tecnologia trata da formação de um sujeito que é oposto do "apertador de parafusos", metáfora de Charles Chaplin no filme tempos modernos.

De acordo com os autores, a técnica é algo maior ou mais abrangente que deve ser discutido em sua plenitude. Trata-se de uma manifestação completa dos saberes que foram muitas vezes desenvolvidos sem a luz da ciência. Como tais, são muitas vezes desvalorizados perante a sociedade acadêmica e geral. Barato (2008) enfatiza a técnica como sendo um processo que não se resume no saber fazer sob o viés prático simplesmente, mas trata também do modo de pensar, dos métodos utilizados para determinada ação, das criações diárias, das ideias inovadoras, das análises feitas para melhoramento dos trabalhos, etc. A técnica transcende o ato de fazer alguma coisa (*práxis*), possui características e saberes fundamentais para o desenvolvimento das atividades. Técnica é o nome do processo qualificado de intervenção no mundo, essencial ao ser humano e à formação para o trabalho, portanto merece atenção especial e representa um conceito central no direcionamento de uma didática específica para a Educação Profissional. Afinal, o que caracteriza inequivocamente esta modalidade educacional entre todas é a formação para o trabalho. Evidentemente, a confusão entre "técnica" e "prática" no senso comum educacional é compreensível: a realização material ou simbólica da ação de intervenção no mundo é essencial para a experiência formativa para o trabalho. No entanto, estes dois termos não se confundem. A realização prática é apenas um aspecto do "processo" de intervenção no mundo que é a técnica. Esta envolve muitas vezes a aquisição habilidades, mas também saberes metodológicos, saberes técnico-profissionais, saberes científicos relevantes, capacidade de interpretação/adaptação/predição/invenção em situações profissionais específicas, operações cognitivas não necessariamente restritas aos conceitos pertencentes a campos teóricos bem definidos e sim muitas vezes na elaboração de conceitos pragmáticos que guiam a ação (PASTRÉ, 2017).

2.3.1.1 Contribuições da Didática Profissional para pensar uma didática específica para a EPT

Conforme abordado por Pastré (2017), a Didática Profissional, uma corrente desenvolvida na França a partir dos anos 90, busca definir os elementos importantes para a formação de competências profissionais. Para tal, considera a análise do trabalho como imprescindível. O autor acredita que:

> A didática profissional tem como objetivo analisar o trabalho com vistas à formação das competências. Na origem desta abordagem encontramos duas correntes: a psicologia do trabalho (Faverge, Leplat) evidenciou a dimensão cognitiva existente em qualquer trabalho. A psicologia do desenvolvimento (Piaget, Vygotski, Vergnaud) enfatiza o papel da conceituação na ação. Trata-se de mapear os conceitos pragmáticos que são verdadeiros organizadores da ação, no sentido em que permitem aos atores fazer um diagnóstico da situação na qual se encontram. Ora, esta análise só pode ser feita indo além do trabalho prescrito: é analisando a atividade dos atores que se pode mapear a estrutura conceitual da situação, mais exatamente a representação que fazem dela.

Examinando a citação anterior, as análises das competências são fundamentais para o entendimento do trabalho, assim como, a dimensão cognitiva que está presente na atividade humana deve ser tratada como fator chave para uma averiguação mais complexa relacionada aos saberes técnicos e fazeres inerentes aos diversos tipos de trabalhos existentes. Ainda em se tratando de didática profissional e sua evidente relação com o trabalho, Pastré (2017) afirma que a análise do trabalho deve ser compreendida detalhadamente para o desenvolvimento de uma didática profissional que atenda e favoreça o processo de aprendizagem dos estudantes. Leplat (*apud* Pastré, 2017), enfatiza que:

> em didática profissional, a análise do trabalho responde por um duplo objetivo: construir conteúdos de formação correspondentes à situação profissional de referência e utilizar as situações do trabalho como suportes para a formação das competências.

As simulações das situações de trabalho, no contexto do ensino profissional e tecnológico são fundamentais para o desenvolvimento dos saberes técnicos, do domínio da técnica, como também, na percepção cognitiva eficaz para obtenção dos conhecimentos e técnicas necessárias no desenvolvimento da profissão.

Figura 03: Simulação do ambiente real de trabalho

Fonte: Internet. Disponível em: http://med-info.ru/content/view/6742. Acesso em 30/06/2017.

Conforme figura 03, pode ser observada a simulação de atendimento a um paciente no contexto hospitalar. Essa abordagem dentro da realidade do ensino profissional e tecnológico deveria ser reconhecida no sentido de ambientar o aluno profissionalmente, e também reconhecer os aspectos técnicos primordiais na realização de seu trabalho no futuro. É fundamental para o corpo docente reconhecer a importância dos aspectos relacionados à realização ou simulações dos saberes técnicos para que não sejam supervalorizados somente as questões teóricas envolvidas no processo ensino aprendizagem. Sendo o processo de intervenção o foco principal do ensino, deixa de fazer sentido a premissa segundo a qual é preciso primeiro ensinar a “teoria”, para depois chegar à “prática”.

2.3.2 Saberes “práticos” como pressupostos fundamentais na concepção da obra do trabalho

Assim, de acordo com Barato (2008), a subordinação do viés prático da obra aos aspectos teóricos no campo educacional configuram um erro grotesco, um tremendo equívoco cometido por inúmeros docentes no Brasil. É comum verificarmos quase que uma generalização da utilização dos aspectos teóricos sempre priorizado em detrimento dos saberes práticos marginalizados (no sentido de deixados à

margem do processo educativo). É como se fosse declarado nas entrelinhas que os saberes práticos são menos importantes do que os saberes teóricos. Segundo o autor, para evitar o erro que consiste em desconsiderar nos aspectos técnicos a sabedoria complexa neles empregada, é preciso abandonar o tradicional recurso ao par “Teoria/Prática” para nortear as atividades docentes ou, mais geralmente, a produção educacional em EPT, já que este par é fadado não só à hierarquização e à supremacia do “teórico” em detrimento do “prático”, mas sobretudo à negação do saber àquilo que pertence ao domínio técnico. Tratar o trabalho como uma obra única e indispensável para a atividade humana é mudar o olhar daquilo que o torna extremamente cansativo e debilitante para a maioria das pessoas. Observa-se aqui, um tremendo desafio para a educação profissional, motivar os alunos a enxergarem e a perceberem definitivamente a beleza oculta de suas respectivas profissões, auferindo um “sentido” e um “propósito” para o desenvolvimento de sua atividade diária (tão desvalorizada na maioria das vezes). Conforme esse ponto de vista, Barato (2008, p. 05), exprime a seguinte colocação:

> Muitos trabalhadores celebram suas obras. Têm orgulho do que fazem. Esta constatação sinaliza dimensões axiológicas no interior das atividades produtivas, quase sempre ausentes em análises feitas por especialistas. É preciso considerá-la como um indicador de saberes que se constroem no e pelo trabalho. Duas vertentes teóricas podem nos ajudar a entender melhor a obra em práticas sociais voltadas para a produção: Teoria da Atividade e recentes estudos no campo das comunidades de prática. O sentido da obra, iluminado pelas citadas vertentes teóricas, pode inaugurar um modo completamente novo de desenvolver atividades de educação profissional. Esse é um caminho capaz de oferecer uma alternativa mais próxima do saber do trabalho que a pedagogia da competência.

Avaliando as dimensões valorativas da obra, muda-se completamente o olhar sobre algo ruim ou mecanizado pelas pessoas, essa axiologia resgata a perspectiva daquilo que é fundamental para a realização de uma bela obra: a essência e a dignidade dos saberes práticos, os quais são recorrentemente subordinados aos “conhecimentos maiores” da ciência e das pesquisas que se julgam mais sofisticadas.

Quando se utiliza aqui o conjunto de palavras “saberes práticos”, de maneira intencional, o objetivo é enfatizar que os saberes práticos embutidos nos mais variados trabalhos também possuem conhecimentos riquíssimos e que com isso, possuem internalizados e infelizmente desvalorizados, processos teóricos, técnicas e práticas cognitivas, sabedorias e também a real “ciência” daquilo que está sendo feito.

Nesse sentido, ainda segundo Barato (2008, p. 07), torna-se preciso desmistificar essa famigerada relação entre teoria e prática:

> Não é incomum ouvir a seguinte expressão: “é preciso explicitar os fundamentos teóricos da prática”. Quem a diz ou ouve geralmente não mostra qualquer estranheza. Aceita-a como descrição correta de uma relação entre duas instâncias completamente distintas. E mais, julga que há uma subordinação da última à primeira. Eventos de ensino são organizados com base em tal relação, sempre prevendo aulas teóricas antes das aulas práticas que fundamentam. Raramente esse modo de pensar é problematizado.

Através da educação profissional e tecnológica, é preciso modificar essa desvalorização da prática, seguindo outra relação ao saber, não mediada pelo par Teoria/Prática, e sim entendendo o conhecimento técnico como processual. Neste conhecimento processual que inclui o fazer, os saberes passam a ter uma relação de interdependência e não de superioridade, uma vez que compõem a obra do trabalho, tanto na dimensão subjetiva do indivíduo como na dimensão social, ambiental, etc.

2.3.3 Estratégias didáticas de ensino na educação profissional e tecnológica

Em sua obra intitulada “Processos de Ensinagem na Universidade”, Anastasiou e Alves (2009, p 71), defendem que:

> Quando professor é desafiado a atuar numa nova visão em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, poderá encontrar dificuldades até mesmo pessoais, de se colocar numa diferenciada ação docente. Geralmente, essa dificuldade se inicia pela própria compreensão da necessidade de ruptura com o repasse tradicional.

Partindo do pressuposto acima, podem ser percebidas as dificuldades que os docentes encontram quando se deparam com o novo. O novo aqui preconizado trata da utilização de novas estratégias didáticas para melhoramento do processo de ensino aprendizagem dos alunos. Na literatura acadêmica, mais precisamente no contexto da educação profissional e tecnológica encontramos poucas referências sobre estratégias didáticas no contexto da EPT. Entretanto, em relação ao ensino superior, várias publicações descrevem estratégias didáticas que também podem ser utilizadas no ensino profissional. Entre as publicações, a clássica de Anastasiou e Alves (2009), destacam algumas interessantes e eficazes, conforme apontado na tabela 01.

Tabela 01: Principais estratégias didáticas na educação superior

Estratégia 01	Aula expositiva dialogada
Estratégia 02	Estudo de texto
Estratégia 03	Portfólio
Estratégia 04	Tempestade cerebral
Estratégia 05	Mapa conceitual
Estratégia 06	Estudo dirigido
Estratégia 07	Lista de discussão por meios informatizados
Estratégia 08	Solução de problemas
Estratégia 09	Phillips 66
Estratégia 10	Grupo de verbalização e de observação (GV/GO)
Estratégia 11	Dramatização
Estratégia 12	Seminário
Estratégia 13	Estudo de caso
Estratégia 14	Júri simulado
Estratégia 15	Simpósio
Estratégia 16	Painel
Estratégia 17	Fórum
Estratégia 18	Oficina (laboratório ou *workshop*)
Estratégia 19	Estudo do meio

Fonte: adaptado de Anastasiou e Alves (2009).

O objetivo da tabela 01 é demonstrar a existência das várias alternativas de estratégias de ensino e das possíveis utilizações nos mais variados momentos do processo de aulas dos professores. Para se ter eficácia no ensino através das estratégias salientadas na tabela, é necessário que os docentes entendam as peculiaridades de cada uma delas – ao implementá-las em diversos ambientes e a forma mais coerente de aplicação dentro de um planejamento prévio.

2.3.3.1 As avaliações no âmbito da EPT

Existem diversos tipos de avaliações que podem ser utilizadas para verificação da aprendizagem dos estudantes. Sob o ponto de vista pedagógico, as avaliações não devem ter um caráter punitivo ou vingativo, mas pelo contrário, devem ser

direcionadas para o sucesso de todo o processo de ensino aprendizado com a necessária maturidade esperada do corpo docente. Conforme afirma Luckesi (2012, p. 01):

> O educador, em sala de aula, atendendo aos educandos na turma ou individualmente, do ponto de vista ascendente, é o primeiro elo do sistema de ensino e, na direção descendente, ele é o seu último elo. O “sistema” necessita de cuidar das “instituições” (escolas) para que estas cuidem dos “educadores” e estes cuidem dos “educandos”. O sucesso depende da cadeia inteira de responsabilidades e a avaliação é e deve ser a aliada de todos, subsidiando as mais diversas e variadas tomadas de decisões, tendo em vista o sucesso.

A avaliação da turma deve ser orientada para a percepção do aprendizado do aluno e para ter uma visão geral das habilidades das turmas. Trata-se de um instrumento que deve ser inclusivo, participativo e pré-alinhado com os alunos com a devida antecedência. As avaliações devem ter como objetivo central a averiguação dos níveis de conhecimentos dos alunos, sendo assim, devem ser respeitados os saberes práticos e demais características inerentes aos discentes. De acordo com isso, Moreto (2005, pg. 95-96), enfatiza que:

> Avaliar a aprendizagem tem um sentido amplo. A avaliação é feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum deles, em nossa cultura, a prova escrita. Por esse motivo, em lugar de apregoarmos os malefícios da prova e levantarmos a bandeira de uma avaliação sem provas, procuramos seguir o princípio: se tivermos que elaborar provas que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes.

As provas segundo Moreto devem ser significadas como um momento especial no qual são percebidos se o processo ensino aprendizagem teve seu resultado alcançado ou não, ou seja, verificar a real situação dos alunos. Neste sentido, não se trata de um acerto de contas ou um método pejorativo como boa parte da comunidade enxerga, mas pelo contrário, deve ser encarado como uma atividade importantíssima para ambos os lados (alunos e professores). Os alunos deveriam refletir como uma forma de avaliar seus próprios conhecimentos e saberes inerentes a sua profissão, e por outro lado, os professores deveriam visualizar como uma maneira de ponderar suas estratégias didáticas e alterar o que for necessário para assim, garantir uma eficácia maior através de novas metodologias de ensino.

Com o pressuposto de garantir o aprendizado do aluno, Libâneo (1994, p. 195), enfatiza que:

> A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

As avaliações são fundamentais para o crescimento dos alunos como cidadãos e também para os professores como profissionais da educação. É importante enfatizar que as avaliações devem ser sob medida, respeitando os limites e capacidades das turmas, ou seja, ela deve ser direcionada e montada de acordo com os perfis de cada classe pois podem impactar de maneira positiva ou extremamente negativa caso seja aplicada de maneira equivocada.

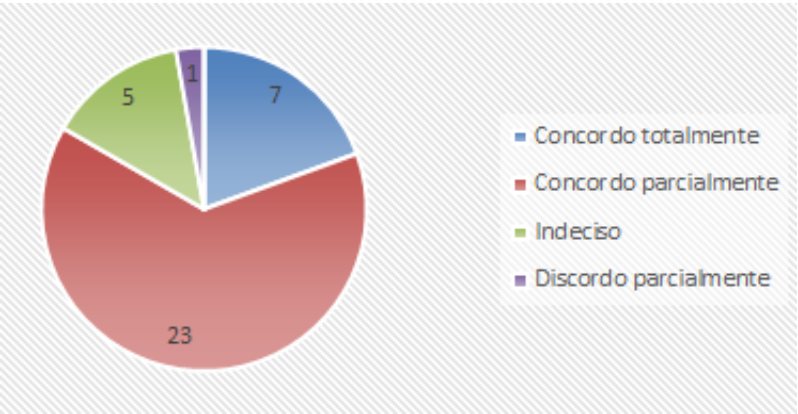
Seguindo as premissas anteriormente expostas, pode-se afirmar que, no âmbito da EPT, as avaliações da aprendizagem têm como foco a própria natureza processual do conhecimento disseminado e não apenas seguir as tradicionais formas verbais/teóricas. Assim, se o foco das aulas é algum tipo de processo de intervenção, a avaliação deveria estar voltada não apenas a uma verificação de saberes teóricos ou abstratos e sim à realização do processo de intervenção em seus diversos aspectos (metodológicos, cognitivos, materiais, etc.). Os docentes em EPT devem modificar essa linha de raciocínio e oferecer avaliações mais adequadas ao tipo de saberes que pretendem desenvolver no aluno. Neste sentido, existem diversas possibilidades: observação direta do professor quando o aluno está realizando alguma técnica; simulações de situações de trabalho; desenvolvimento projetos, entre outros métodos.

3 RESULTADOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi aplicada para investigar a percepção dos estudantes do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Hospitalar – câmpus Joinville/SC, no que diz respeito a didática dos docentes do referido curso. Dentro de uma população de aproximadamente 110 alunos matriculados no curso, 36 estudantes responderam à pesquisa. Das 6 turmas em andamento, foram coletados dados em 4 turmas, referentes ao 2º módulo, 3º módulo, 4º módulo e 6º módulo, respectivamente. O corpo docente presente no curso no momento é de 6 professores efetivos e 3 substitutos.

Em relação à primeira pergunta do questionário que diz respeito aos fatores fundamentais dentro do processo ensino aprendizagem, a percepção de 50% dos alunos entrevistados é de que existe um equilíbrio entre a construção do conhecimento pelo aluno, os materiais didáticos e da atuação docente dentro do processo didático. Os outros 50% têm opiniões diversificadas, não reconhecendo desta forma que exista um equilíbrio no processo ensino aprendizagem. Outro fato identificado e importante é que aproximadamente 30% dos discentes disseram que os conteúdos abordados são em excesso e muitas vezes cansativos para o correto entendimento por parte dos alunos. A segunda afirmação do questionário diz respeito à metodologia aplicada pelos professores e se esta favorece a aprendizagem dos conteúdos propostos. Neste caso, aproximadamente 64% dos estudantes alegaram que concordam parcialmente que as metodologias utilizadas pelos professores sejam eficazes. Apenas 19% dos entrevistados concordam totalmente com a eficácia das metodologias aplicadas pelos professores, conforme demonstrado no gráfico 01.

Gráfico 01 – Metodologia aplicada pelos professores e o favorecimento da aprendizagem

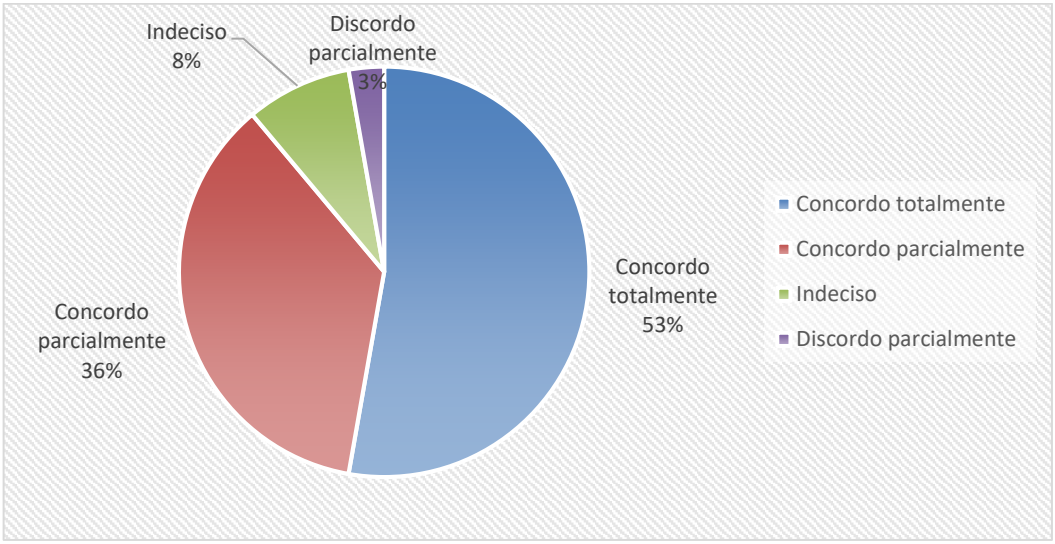


Fonte: autor (2017).

Conforme gráfico 01, 23 participantes concordam parcialmente com a metodologia proposta pelos docentes, o que nos deixa margem para repensar ou para reavaliar as propostas metodológicas atuais que estão relacionadas as aplicações dos conteúdos abordados.

Em relação ao desenvolvimento de competências profissionais relacionadas ao exercício da profissão de Gestor Hospitalar propriamente dita, de acordo com a questão 03, 89% dos estudantes afirmaram que as metodologias empregadas pelos professores favorecem o aprendizado de métodos e técnicas inerentes à área de atuação dos alunos, entretanto, aproximadamente 30% dos discentes concordam parcialmente, enfatizando que poderiam ser melhoradas pelos professores sob alguns aspectos para o melhoramento do desenvolvimento da aprendizagem das competências técnicas atreladas ao gestor hospitalar.

Gráfico 2 – Metodologia empregada pelos professores e o favorecimento da aprendizagem das competências profissionais



Fonte: autor (2017).

O gráfico 02 demonstra a satisfação da maioria dos estudantes no que diz respeito aos aspectos técnicos, os quais aparentemente estão sendo corretamente direcionados para o dia-a-dia, enfatizando as competências profissionais que devem ser adquiridas pelo profissional de gestão hospitalar.

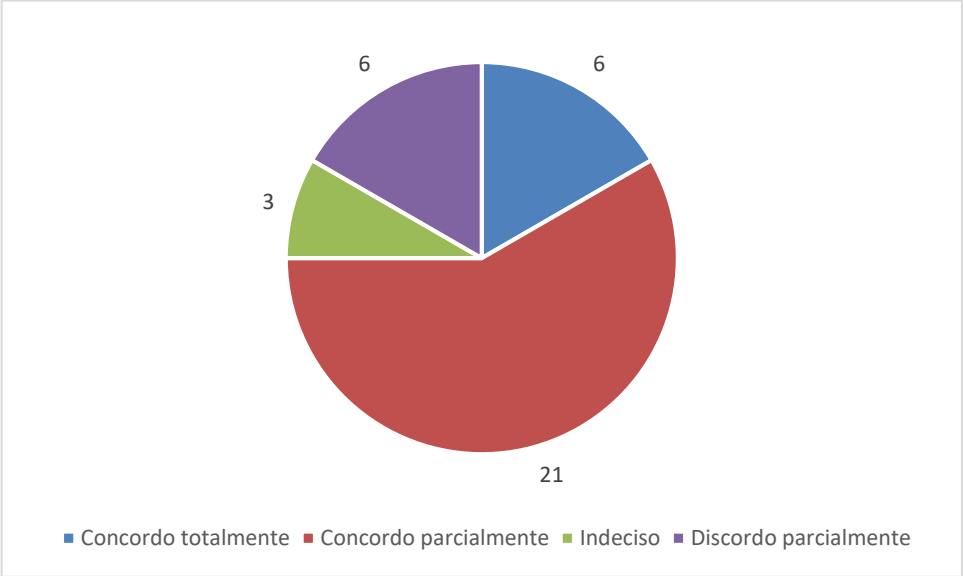
Em relação à questão 04 do instrumento de coleta de dados, os estudantes foram indagados sobre os tipos de métodos de ensino utilizados pelos docentes do curso de GH. O resultado desse questionamento foi que 50% dos alunos acham que essa questão depende do professor e 28% dos estudantes acham que os docentes

utilizam métodos de ensino diversificados ou mesclados, dependendo da situação e dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas.

Na questão 05, é perguntado sobre os recursos alternativos utilizados pelos professores e aproximadamente 69% dos alunos disseram que sempre e quase sempre são usados recursos alternativos como vídeos, palestras, filmes, etc, que contribuem significativamente no processo de aprendizagem.

No que tange às estratégias de ensino utilizadas pelos docentes, as respostas dos alunos foram positivas e em 75% dos casos, os discentes concordam parcialmente e/ou totalmente, conforme salientado no gráfico 03.

Gráfico 03 – Sobre as estratégias didáticas adequadas ao curso



Fonte: autor (2017).

Conforme abordado no gráfico 03, a maior parte dos discentes, ou seja, 21 alunos concordam parcialmente no que diz respeito à adequação das estratégias didáticas ao curso. Esse dado representa 58% dos participantes. Nesse sentido, é prudente analisar que as estratégias de ensino podem ser revistas ou aprimoradas pelos professores para uma melhor adequação às necessidades do curso de GH.

As estratégias elencadas na questão sobre sua utilização foram: seminários, aula expositiva dialogada, debates, trabalhos em grupo, estudo de texto, portfólio, tempestade de ideias, mapa conceitual, estudo dirigido, fórum *on-line*, resolução de problemas, estudo de caso, dramatização e júri simulado.

Em relação às estratégias didáticas utilizadas pelos docentes, dentre as 14 estratégias salientadas no questionário, as mais utilizadas, conforme os estudantes, podem ser observadas na tabela 02.

Tabela 02 – Estratégias didáticas mais utilizadas no curso na percepção discente

Estratégias didáticas	Frequência de respostas sobre utilização
Trabalhos em grupos	36
Seminários	35
Estudos de texto	34
Debates	27

Fonte: autor (2017)

Entre as estratégias didáticas apontadas pelos alunos são estratégias que poderíamos qualificar de mais tradicionais (bem consolidadas) para o desenvolvimento das aulas, com destaque para os trabalhos em grupos que são solicitados pelos professores, em segundo lugar os seminários. Por fim os estudos de texto e os debates também são indicados pelos alunos.

Em contrapartida, as estratégias didáticas menos utilizadas pelos docentes do CST em Gestão Hospitalar conforme indicados pelos discentes podem ser ressaltadas na tabela 03.

Tabela 03 – Estratégias didáticas menos utilizadas no curso na percepção discente

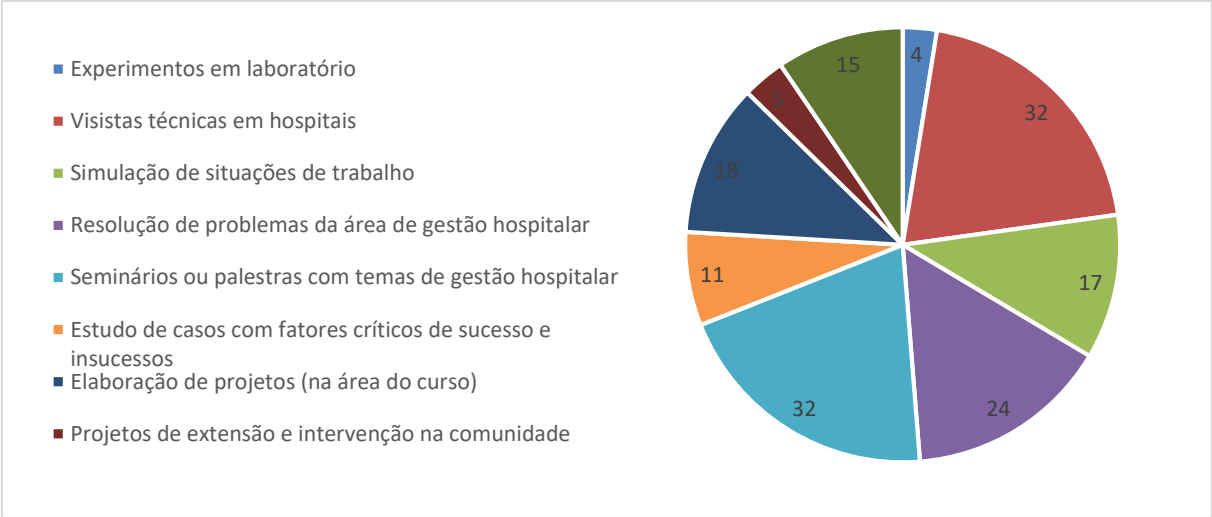
Estratégias didáticas	Frequência de respostas sobre utilização
Estudo de caso	26
Estudo dirigido	23
Aula expositiva dialogada	22
Resolução de problemas	20
Fórum *on-line*	12
Tempestade de ideias	04
Dramatização	02
Júri simulado	02
Mapa conceitual	01
Portfólio	00

Fonte: autor (2017).

As estratégias apresentadas na tabela 03 foram indicadas pelos alunos como as menos abordadas pelos professores. Uma consideração que poderíamos fazer aqui é que a estratégia de “resolução de problemas” e “estudo de caso” deveriam ser mais utilizadas pelos docentes (ou, pelo menos, mais presentes na lembrança dos alunos) uma vez que são pressupostos fundamentais para um bom gestor hospitalar ter o conjunto de conhecimentos necessários para solucionar problemas com habilidade e saber os possíveis casos que estarão ligados ao dia-a-dia hospitalar.

A questão 8 está direcionada para as estratégias de ensino que objetivam o aprendizado de técnicas profissionais. Neste sentido, foi perguntado aos discentes quais estratégias de ensino são as mais utilizadas. O gráfico 04, logo em seguida apresenta os resultados da averiguação.

Gráfico 04 – Estratégias de ensino que potencializam o aprendizado das técnicas profissionais.



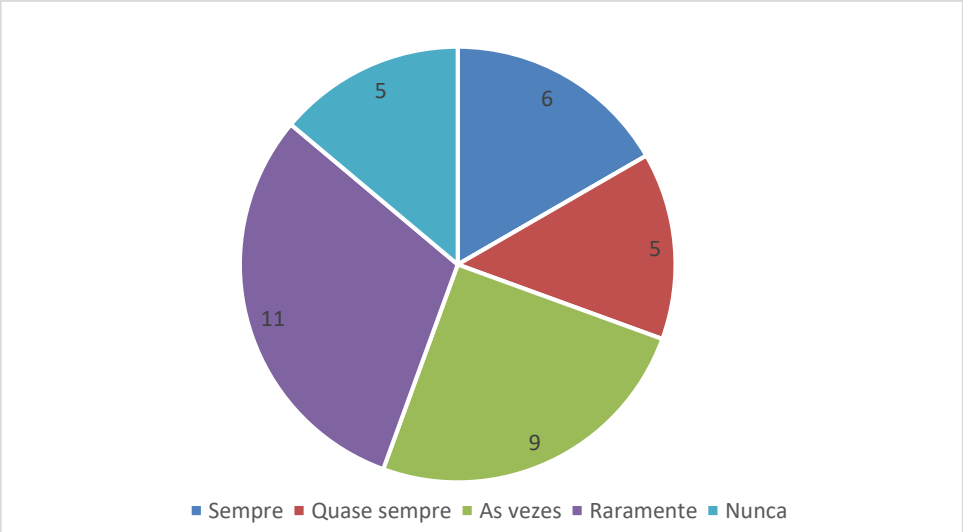
Fonte: autor (2017).

Em relação ao desenvolvimento eficiente da técnica profissional, observa-se a baixa indicação da estratégia de “simulação de situações de trabalho” no que tange à inserção na realidade da profissão de gestor hospitalar, ou seja, menos da metade dos estudantes indicaram o desenvolvimento dessa estratégia de ensino totalizando 47% das respostas. Outra estratégia pouco utilizada pelos docentes trata dos “projetos de extensão e intervenção na comunidade”, apenas 5 estudantes indicaram que os docentes incentivavam a extensão como forma de aprimoramento técnico junto à comunidade. Nessa averiguação, apenas 14% visualizaram a utilização dessa estratégia de ensino. Uma outra análise complementar foi a questão dos

“experimentos em laboratório” que só tiveram 4 indicações ou 11% de utilização pelos docentes. No contraponto, existem estratégias que se destacam por meio da visão dos estudantes. As que mais apareceram nas respostas são “visitas técnicas em hospitais” e “Seminários ou palestras com temas de gestão hospitalar”, os quais são, é bom frisar, de extrema importância para o contato dos alunos com conhecimentos primordiais para a área de gestão hospitalar.

A questão 09 traz à tona uma discussão muito importante sobre o ensino nos dias atuais, trata da integração de professores, disciplinas e conteúdos com a finalidade de obtenção de trabalhos conjuntos, projetos integrados de extensão, objetivando inter-relacionar os conteúdos e objetivos do curso. Observou-se com as respostas dos estudantes que em seu olhar raramente são planejadas ações que interligam as diversas áreas e disciplinas do curso, conforme pode ser analisado e melhor detalhado no gráfico 05.

Gráfico 5 – Interdisciplinaridade entre professores, conteúdos e disciplinas



Fonte: autor (2017).

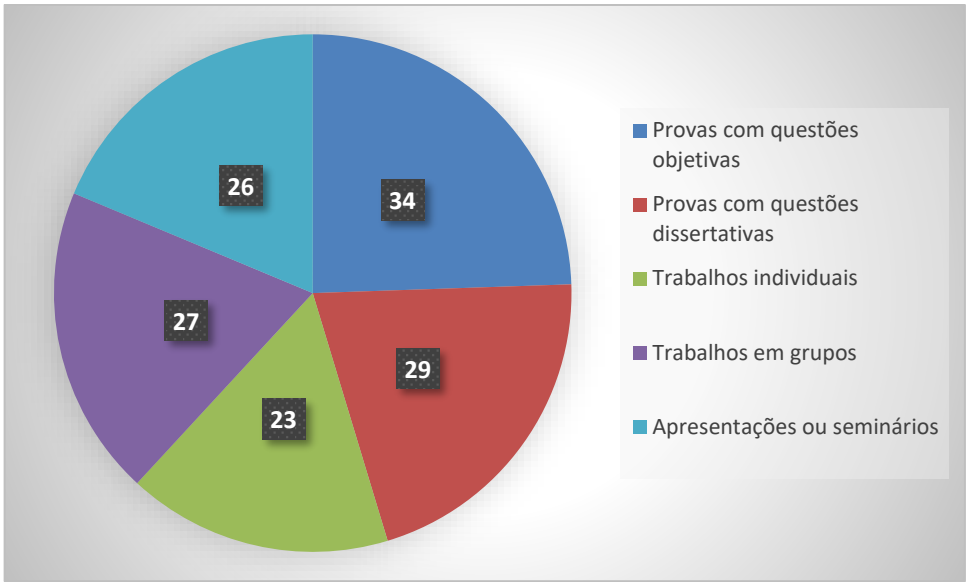
Através da verificação do gráfico 05, é perceptível a carência de interdisciplinaridade ou na troca de ideias, conhecimentos e disciplinas salientadas pelo discentes. Aproximadamente 44% dos estudantes disseram que raramente ou nunca é praticada dentro do curso a integração dos conhecimentos entre as disciplinas. Em outra parte significativa da amostra, 25% disseram que às vezes são oferecidos projetos integradores e 30% dos entrevistados afirmaram que “sempre” e

“quase sempre” são oferecidos projetos de integração e extensão no contexto do CST em Gestão Hospitalar.

A questão 10 do instrumento de pesquisa pergunta se as avaliações propostas pelos professores no decorrer do curso permitem a verificação da aprendizagem por parte do aluno. De forma geral, a avaliação feita pelos estudantes foi bem positiva, aproximadamente 78% dos entrevistados enfatizaram que sempre e quase sempre as avaliações suprem as necessidades e permitem a verificação da aprendizagem dos alunos do curso.

Na questão 11, foram abordadas as questões relacionadas às avaliações determinadas pelos docentes do curso. O gráfico 06 ressalta o que foi respondido pelos estudantes.

Gráfico 06 – Frequência das avaliações aplicadas pelos docentes na visão dos estudantes



Fonte: autor (2017).

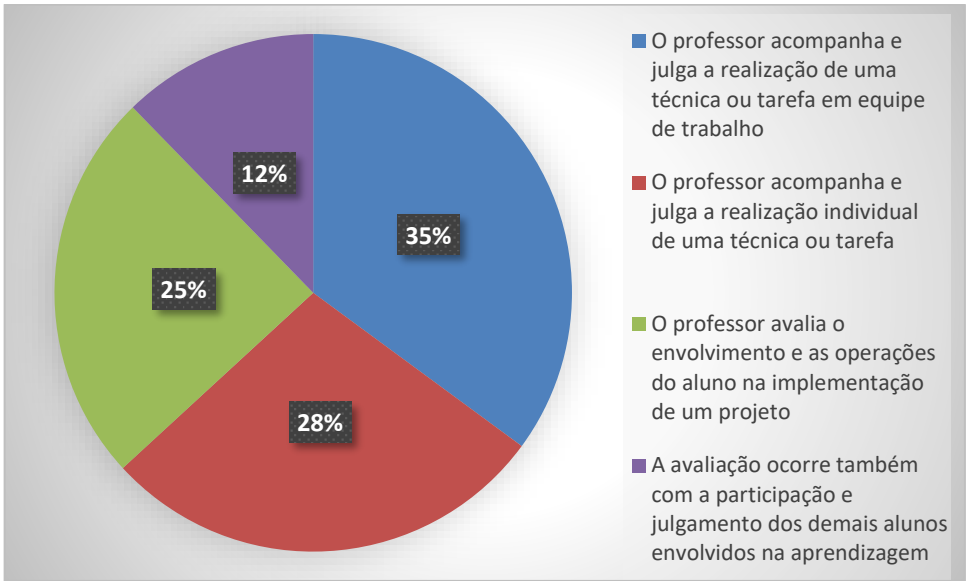
De acordo com as informações obtidas no gráfico 06, é possível salientar que há um excesso de aplicação de avaliações com questões dissertativas e objetivas. Partindo dessa informação fornecida pelos alunos(as), pode-se pensar que existe margem para diversificação das atividades avaliativas dos conhecimentos dos alunos. Trabalhos em grupos e apresentações de seminários também estão entre as avaliações frequentes nos resultados.

Na questão 12 do instrumento de coleta de dados, é analisada a questão se “as avaliações propostas pelos professores demonstram uma preocupação em avaliar

a capacidade do aluno em exercer efetivamente as técnicas profissionais necessárias à profissão". Essa questão foi respondida satisfatoriamente pois aproximadamente 72% das respostas concordavam totalmente ou parcialmente com a eficácia das avaliações.

A questão 13 procura verificar de que forma os docentes avaliam a aprendizagem de técnicas profissionais.

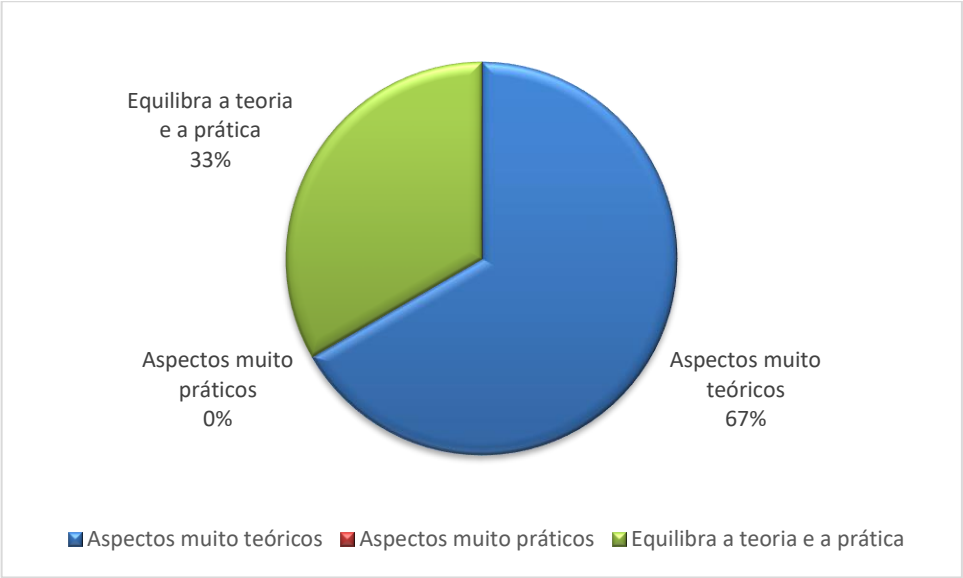
Gráfico 07 – Estilos de avaliações observadas pelos discentes



Fonte: autor (2017).

O gráfico 07 mostra que os alunos consideram o julgamento do professor como sendo algo rotineiro em relação às avaliações propostas. Apenas 7 estudantes responderam que a avaliação ocorre também com a participação e julgamento dos demais alunos envolvidos na aprendizagem. Esse fato merece atenção especial uma vez que a participação dos alunos através de críticas, perguntas e inferências também devem ser analisados positivamente dentro de um processo democrático de ensino, mas também no sentido de uma socialização dos saberes. A questão 14 trata dos aspectos que são mais priorizados pelo curso para a construção dos conhecimentos necessários, de acordo com a percepção os alunos. Os resultados são abordados no gráfico 08.

Gráfico 08 – Aspectos priorizados no curso conforme percepção dos estudantes



Fonte: autor (2017).

Através da análise do gráfico 08 é possível verificar que, na percepção dos discentes entrevistados, o curso dá muita ênfase aos aspectos teóricos nas abordagens didáticas. Aproximadamente 67% dos discentes responderam que o curso prioriza, de maneira expressiva, os aspectos teóricos no processo ensino aprendizagem. Através dessa análise pontual, é possível enfatizar que para um curso tecnológico e profissional, o resultado deverá fazer o corpo docente repensar as estratégias técnicas e desenvolver mais atividades no sentido de desenvolvimento dos saberes técnicos e profissionais inerentes à profissão de gestor hospitalar. Apenas 12 discentes responderam que o curso tenta equilibrar a teoria e a prática dentro do contexto didático do curso (aproximadamente 33% das respostas). Vale salientar também que esta avaliação dos discentes entra em conflito com respostas anteriores, gerando aqui uma indagação quanto aos aspectos levantados antes, especialmente diante deste do dado contundente da questão 14.

A questão 15 interroga se as práticas didáticas dos professores valorizam o fazer profissional bem feito, dando sentido à atividade e um propósito maior para a formação acadêmica e pessoal dos estudantes. Neste questionamento, em 81% dos casos a resposta foi “satisfatório”, o que representa um resultado importante para o contexto profissional do curso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino profissional e tecnológico é um grande desafio para todos os educadores. Este trabalho pretendia somente uma breve reflexão que permitisse fazer um simples diagnóstico do olhar dos estudantes do curso escolhido sobre as práticas didáticas de seus professores. Com isso, espera-se indicar alguns caminhos didáticos voltados ao contexto da Educação Profissional e da formação para a Gestão Hospitalar. Essa pesquisa trata de um estudo inicial e reflexivo que aborda algumas opiniões iniciais sobre o processo de ensino. Fica registrado aqui a necessidade de reflexão contínua e desenvolvimento de novos trabalhos que evidenciem a percepção de quem está do outro lado do processo, mais especificamente os estudantes. Com a pesquisa foram identificados pontos de satisfação e de adequação do curso na visão dos alunos, bem como pontos a serem melhorados no sentido de aprimoração docente.

O ensino profissional e tecnológico exige o desenvolvimento de aspectos técnico-profissionais e não somente teóricos ou prioritariamente conceituais. Outra característica importante levantada na pesquisa foi a pouca utilização da estratégia de simulação de situações de trabalho, assim como de resolução de problemas, estratégias que consideramos importantes para a formação de competências de profissionais de gestão hospitalar. Outras questões a serem destacadas na percepção dos alunos foram: a da (pouca) participação dos outros alunos nos processos avaliativos, a escassa existência de projetos integradores e de extensão, e o pouco diálogo entre as várias disciplinas (a falta de uma interdisciplinaridade ampla).

Também ficou evidenciada, além da excessiva aplicação de avaliações dissertativas e objetivas, a necessidade, ainda sob a perspectiva das respostas dos alunos, de uma maior variedade e adequação das avaliações às especificidades dos saberes da EPT a serem aprendidos.

Enfim, inúmeras questões surgiram, dentre as quais, possivelmente ajudarão nos futuros planejamentos didáticos-pedagógicos dos docentes, enfatizando a importância de entender a expectativa dos discentes para a promoção de sua aprendizagem (no sentido de construção conjunta). Esperamos que as reflexões contidas neste trabalho sirvam de subsídio para muitas outras pesquisas e que possam ajudar de alguma forma a enfrentar alguns dos muitos desafios da Educação Profissional.

REFERÊNCIAS

ALLAIN, Olivier; MIOTTO, Gislene; LOBO, Márcia; WOLLINGER, Paulo. **Fundamentos da didática** (2016). Disponível em: file:///C:/Users/Loj/Desktop/Livro%201%20-%20Fundamentos%20da%20Didática_Olivier%202.pdf. Acesso: 26/05/2017.

ALLAIN, Olivier. **Livro Didático: A História Estrutura e Políticas da Educação Profissional no Brasil** (2017). Disponível em: file:///C:/Users/Loj/Desktop/Livro%20Didático_%20A%20História%20Estrutura%20Olivier.pdf. Acesso: 29/05/2017.

ANASTASIOU, Lea das Graças; ALVES, Leonir. **Processos de Ensinagem na Universidade** (2009). Disponível em: file:///C:/Users/Loj/Desktop/Txt+13_Anastasiou_estrategias%20de%20ensino.pdf Acesso em: 12/06/2017.

AURÉLIO. **Dicionário de língua portuguesa *on-line*** (2017). Disponível em: https://dicionariodoaurelio.com/busca.php?q=did%C3%A1tica. Acesso em 29/05/2017.

BARATO, Jarbas Novelino. **Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para o ensino profissional** (2008). Disponível em: file:///C:/Users/Loj/Desktop/Jarbas%20Barato%201.pdf. Acesso em: 07/06/2017.

BRASIL, Decreto 7566 de 23 de setembro 1909. **Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 29/05/2017.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes (2002).

CANDAU, Vera Maria (org). **A didática em questão**. Petrópolis. Vozes (2003).

DAMIS, Olga. **Didática e Sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar.** Papirus Editora (2013).

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. **Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.28, n.01, p. 211-236, março de 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a10v28n1.pdf. Acesso em: 10/06/2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2° Grau Série Formando Professor, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov.** Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01 (2004). Acesso em 04/04/2016.

LIBÂNEO, José Carlos et al. **A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática**. Simpósio “Epistemologia e didática” – XV ENDIPE, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo. Cortez (1999).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação** (2012). Disponível em: http://luckesi.blogspot.com.br/2014/09/avaliacao-da-aprendizagem-institucional.html. Acesso em 12/06/2017.

MACHADO, Lucilia. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional** (2008). Disponível em: file:///C:/Users/Loj/Desktop/Machado_Lucilia%202008%20Docentes%20EPT.pdf Acesso em 01/06/2017.

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de Escola Técnica vs Vontade de Universidade: a formação da identidade dos institutos federais.** Tese de Doutorado. Brasilia (2016).

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas.** DP&A Editora, RJ, 2005.

PASTRÉ, Pierre. **A análise do trabalho em didática profissional.** (2017).

PIMENTA, Selma Garrido. **Para uma re-significação da Didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão e uma síntese provisória).** In: (Org.). Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, p.19-76, 2006.

SANTOS, L. C. **Técnicas de coleta de dados: instrumentos de coleta de dados.** Disponível em: <www.lcsantos.pro.br/arquivos/Tecnicas_de_Coleta_de_Dados 2 2 0 22007-104857.pdf> (1999). Acesso em: 12/06/2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, coleção educação contemporânea, 2008.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES (*SURVEY*)

Objetivo do questionário: avaliar a didática dos professores na visão dos discentes do Curso de Tecnologia em Gestão Hospitalar do IFSC - Campus Joinville/SC.

Não sei se você sabe exatamente o que é didática, mas, para lembrar, a didática diz respeito à metodologia do professor e envolve o planejamento, a seleção de conteúdo, as estratégias de ensino, a avaliação, entre outros aspectos (CANDAU, 2013, p.15).

Considerando isso, gostaria que respondesse às seguintes afirmações e/ou questões:

1 – Os três fatores fundamentais no processo de ensino-aprendizagem são: aluno, conteúdo e professor. Na sua opinião, em seu curso, as práticas didáticas dos professores focam mais:

( ) na construção do conhecimento pelo aluno;
( ) no estudo de materiais didáticos;
( ) na transmissão de conhecimento pelo professor;
( ) no equilíbrio entre a construção do conhecimento pelo aluno, os materiais didáticos e da atuação docente.

Por que você acha isso?

_____
_____
_____
_____
_____

2 – A metodologia empregada pelos professores favorece a aprendizagem dos conteúdos propostos.

( ) 5 – Concordo totalmente;
( ) 4 – Concordo parcialmente;
( ) 3 – Indeciso;
( ) 2 – Discordo parcialmente;
( ) 1 – Discordo totalmente.

Justificativa da resposta:

_____

_____

_____

_____

3 – A metodologia empregada pelos professores favorece o desenvolvimento de competências profissionais ou de conhecimentos necessários para o exercício da profissão.

( ) 5 – Concordo totalmente;
( ) 4 – Concordo parcialmente;
( ) 3 – Indeciso;
( ) 2 – Discordo parcialmente;
( ) 1 – Discordo totalmente.

Justificativa da resposta:

_____

_____

_____

4 – Você considera que os seus professores usam métodos de ensino mais:

( ) tradicionais;
( ) inovadores;
( ) mesclados;
( ) ultrapassados;
( ) depende do professor.

Por que você acha isso?

_____

_____

_____

_____

5 – Os professores utilizam recursos alternativos como vídeos, filmes, palestras, que contribuem para a aprendizagem dos estudantes.

( ) 5 – Sempre;
( ) 4 – Quase sempre;
( ) 3 – Às vezes;
( ) 2 – Raramente;
( ) 1 – Nunca.

6 – Os professores utilizam estratégias de ensino adequadas para a formação proposta pelo seu curso.

( ) 5 – Concordo totalmente;
( ) 4 – Concordo parcialmente;
( ) 3 – Indeciso;
( ) 2 – Discordo parcialmente;
( ) 1 – Discordo totalmente.

7 – Quais das seguintes estratégias didáticas os seus professores já utilizaram em sua turma?

( ) Seminários;
( ) Aula expositiva dialogada;
( ) Debates;
( ) Trabalhos em grupo;
( ) Estudo de texto;
( ) Portfólio;
( ) Tempestade de ideias;
( ) Mapa conceitual;
( ) Estudo dirigido;
( ) Fórum *on line;*
( ) Resolução de problemas;
( ) Estudo de caso;
( ) Dramatização;
( ) Juri simulado;

( ) Outras. Especifique _____

8 – Quais estratégias de ensino para a aprendizagem de técnicas profissionais os seus professores empregam?

( ) Experimentos em laboratórios;
( ) Visitas técnicas em hospitais;
( ) Simulação de situações de trabalho;

( ) Resolução de problemas da área de gestão hospitalar;
( ) Seminários ou palestras com temas de gestão hospitalar;
( ) Estudo de casos com fatores críticos de sucesso e insucessos;
( ) Elaboração de projetos (na área do curso);
( ) Projetos de extensão e intervenção na comunidade;
( ) Projetos de pesquisa;

( ) Outras. Especifique _____

9 – Os professores e disciplinas do seu curso realizam trabalhos conjuntos, projetos integrados, de extensão, de modo a inter-relacionar os conteúdos e objetivos do curso?

( ) 5 – Sempre;
( ) 4 – Quase sempre;
( ) 3 – Às vezes;
( ) 2 – Raramente;
( ) 1 – Nunca.

10 – As avaliações propostas pelos professores no decorrer do curso permitem a verificação da aprendizagem por parte do aluno?

( ) 5 – Sempre;
( ) 4 – Quase sempre;
( ) 3 – Às vezes;
( ) 2 – Raramente;
( ) 1 – Nunca .

11 – Quais das seguintes avaliações são empregadas pelo professor?

( ) Prova com questões objetivas;
( ) Provas com questões dissertativas;
( ) Trabalhos individuais;
( ) Trabalhos em grupo;
( ) Apresentações ou seminários;

( ) Outros. Especifique _____

12 – As avaliações propostas pelos professores demonstram uma preocupação em avaliar a capacidade do aluno em exercer efetivamente as técnicas profissionais necessárias à profissão.

( ) 5 – Sempre;
( ) 4 – Quase sempre;
( ) 3 – Às vezes;
( ) 2 – Raramente;
( ) 1 – Nunca.

Por que você acha isso?

_____
_____
_____
_____
_____

13 – Quais das seguintes avaliações são empregadas pelo professor, no que diz respeito à aprendizagem de técnicas profissionais?

( ) O professor acompanha e julga a realização individual de uma técnica ou tarefa;
( ) O professor acompanha e julga a realização de uma técnica ou tarefa em equipe de trabalho;
( ) O professor avalia envolvimento e as operações do aluno na implementação de um projeto;
( ) A avaliação ocorre também com a participação e julgamento dos demais alunos envolvidos na aprendizagem.

14 – De modo geral, ao seu ver, o curso prioriza aspectos:

( ) Muito teóricos;
( ) Muito práticos;
( ) Equilibra a teoria e prática.

15 – As práticas didáticas dos professores valorizam o fazer profissional bem feito, dando sentido a atividade e um propósito maior para a formação acadêmica e pessoal dos estudantes.

( ) 5 – Concordo totalmente;
( ) 4 – Concordo parcialmente;
( ) 3 – Indeciso;
( ) 2 – Discordo parcialmente;
( ) 1 – Discordo totalmente.

Por que você acha isso?

_____
_____
_____
_____
_____