Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Práticas Docentes sob o Olhar de Egressos

Patricia Capitani Cardoso¹ & Vera Lucia Felicetti²

1) Escolas e Faculdades QI. Brasil

2) Centro Universitário La Salle. Brasil

Date of publication: June 15th, 2016

Edition period: June 2016 - October 2016

To cite this article: Capitani Cardoso, P., & Felicetti, V. L. (2016). Práticas Docentes sob o Olhar de Egressos. *REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 104-126. doi:10.17583/remie.2016.1665

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2016.1665>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Teacher's Practices under Graduates' View

Patricia Capitani Cardoso
Escolas e Faculdades QI

Vera Lucia Felicetti
Centro Universitário La Salle

Abstract

Teacher's practice, permeated by his/her being and doing in the classroom was and remains the subject of study in academia. This article presents the result of a Master Degree's investigation on Education aimed to identify what are the practices of teachers in a Technical Course in Computing from a town located in the metropolitan area of Porto Alegre under of the view former students. The investigation was a mixed research methodology approach with an exploratory/descriptive goal and a technical ex-post-facto procedure. The research tool was a questionnaire administered to graduates a Technical Course in Computing. Quantitative data was analyzed by descriptive statistics while for the qualitative data we used analysis of content. Among the emerged results, it was observed that graduates with supervised training seem to have a more critical view than the non-supervised training graduates about the activities developed by their teachers. We identified different practices developed by teachers, among them in class assessment without student's feedback, highlighting the need for improving the assessment practice by the teachers. We observed the need of a teaching more related with the labor market, as well as classes that combine theory with practice.

Keywords: teacher's practice, teacher training, graduates of Computer Technician

Prácticas Docentes desde la Mirada de los Graduados

Patricia Capitani Cardoso
Escolas e Faculdades QI

Vera Lucia Felicetti
Centro Universitário La Salle

Resumen

La actuación docente, impregnada de su ser y hacer en el aula fue y sigue siendo objeto de estudios en el mundo académico. Este artículo presenta los resultados de un Máster de investigación en el campo educativo, cuyo objetivo era determinar cuáles son las prácticas de los docentes activos en un Curso Técnico en Informática en una gran ciudad de Porto Alegre, bajo la mirada de los graduados de este curso. La investigación tuvo como metodología de investigación un enfoque mixto con un objetivo exploratorio/descriptivo y un procedimiento técnico ex-post-facto. El instrumento de investigación fue un cuestionario para el Curso de graduados de Técnico en Informática. Para el análisis de datos cuantitativos se utilizó un Análisis Estadístico Descriptivo, y para el análisis cualitativo el Análisis de Contenido. Entre los resultados, se observó que los graduados con la formación supervisada parecen tener una mirada más crítica acerca de las actividades desarrolladas por sus profesores. Se identificaron diferentes prácticas desarrolladas por los maestros, incluyendo las evaluaciones llevadas a cabo en la clase sin retroalimentación a los estudiantes, haciendo hincapié en la necesidad de un mayor trabajo de los procesos de evaluación docente. También se observó la necesidad de mejorar la relación entre la formación con el mercado laboral, así como de realizar clases que combinen la teoría con la práctica.

Palabras clave: práctica docente, formación de profesores, graduados de un curso de Técnico en Informática

Práticas Docentes Sob o Olhar de Egressos

Patricia Capitani Cardoso
Escolas e Faculdades QI

Vera Lucia Felicetti
Centro Universitário La Salle

Resumo

A atuação docente, permeada pelo seu ser e fazer em sala de aula foi e continua sendo objeto de estudos no meio acadêmico. O presente artigo apresenta o resultado de uma investigação de Mestrado em Educação, que teve como objetivo principal identificar quais são as práticas dos docentes atuantes em um Curso Técnico em Informática de uma cidade da grande Porto Alegre sob o olhar de egressos desse curso. A investigação teve como metodologia de pesquisa a abordagem mista, com objetivo exploratório/descritivo e como procedimento técnico *ex-post-facto*. O instrumento de pesquisa foi um questionário aplicado para egressos do curso Técnico em Informática. Para a análise dos dados quantitativos utilizou-se a Análise Estatística Descritiva e para análise dos dados qualitativos a Análise de Conteúdo. Dentre os resultados emergidos, observou-se que os egressos com estágio supervisionado parecem ter um olhar mais crítico, que os sem estágio supervisionado, acerca das atividades desenvolvidas por seus professores. Identificaram-se diferentes práticas desenvolvidas pelos docentes, entre elas avaliações realizadas em aula sem *feedback* aos alunos, evidenciando a necessidade de melhor ser trabalhado pelos professores os processos avaliativos. Observou-se a necessidade de um ensino melhor relacionado com o mercado de trabalho, bem como aulas que associem a teoria com a prática.

Palavras chave: prática docente, formação de professores, egressos do curso Técnico em Informática

A discussão sobre a atuação dos professores nos processos de ensino e aprendizagem não se encerra em um único estudo, pelo contrário, é uma problemática que vem se arrastando por décadas e parece não ter fim. Os esforços em torno desse tema não são poucos e, autores como Nóvoa (1992), Tardif (2010) e Gauthier, Martineau, Desbiense, Malo & Simard (2013) contribuem de forma importante, pois através de seus estudos pode-se refletir e pensar acerca do ser e do fazer docente.

Outro assunto que também engloba o contexto da formação docente são as competências para ensinar. Autores como Perrenoud (2000), Cabrera e La Nasa (2008) e Chickering e Gamson (1987) apontam aspectos relacionados às práticas efetivas de ensino, ou seja, às práticas em sala de aula que podem proporcionar um ensino eficaz. Tais domínios estão além do conhecimento específico e podem ser denominados como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que estão relacionadas diretamente com o fazer do professor em aula, refletindo diretamente no desenvolvimento dos alunos.

Há uma relação muito forte entre a pessoa professor e o professor profissional. Nessa relação existe um conjunto de circunstâncias histórico social que é transformado em saberes práticos e/ou em um conjunto de práticas que se constituem em ferramentas que nortearão as práticas dos docentes em sala de aula e fornecerão qualidade a essas práticas.

Diante da complexidade das gerações do século XXI e das mudanças na educação, é importante que o professor esteja “alinhado” às novas formas de ensinar e aprender. O grande desafio para os educadores e para as instituições de ensino é a busca constante de atualização, ou seja, a busca de um conjunto de práticas necessárias ao exercício da docência de modo que a mesma possa melhorar os processos de ensino e aprendizagem, em extensão à formação discente. Para tanto, o docente necessita ser o mediador de mudanças, mas para isso ele tem como desafio desenvolver as competências necessárias para que suas práticas educativas possam atender às necessidades dos alunos e da sociedade contemporânea.

Nesta direção, o que se pretende neste estudo é identificar quais são as práticas dos professores atuantes em um curso Técnico em Informática de uma cidade da grande Porto Alegre. Essa observação acerca das práticas necessárias ao professor atuante no curso Técnico de Informática será via o

olhar de alunos egressos desse curso. Serão envolvidos egressos que concluíram todas as disciplinas teóricas do plano curricular, quer tenham realizado o estágio supervisionado ou não.

Sendo assim, este artigo apresenta o aporte teórico que norteou este estudo; a metodologia desenvolvida; os resultados da análise; as considerações finais e por fim o referencial usado.

Competências para Ensinar e um Conjunto de Boas Práticas

O Parecer CNE/CEB nº 16/99 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico no Brasil, diz que os professores para atuarem na educação profissional necessitam ter conhecimento prático, ou seja, experiência profissional e que “seu preparo para o magistério se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais.” E quando isso não ocorrer, o docente “poderá ser autorizado a lecionar, desde que a escola lhe proporcione adequada formação em serviço para esse magistério. Isto porque, em educação profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar” (MEC, 1999, p. 35).

Diante do exposto não só uma formação de caráter prático, ou seja, saber fazer é necessário, mas, também, uma formação com características à docência. Isso é pertinente, pois para acompanhar as transformações da sociedade, há a necessidade de novos saberes e competências docentes que venham responder às exigências e aos desafios do mercado de trabalho, ou seja, competências capazes de contribuir para uma melhor formação discente.

Nessa direção, autores como Perrenoud (2000), Cabrera e La Nasa (2008) e Chickering e Gamson (1987) elegem aspectos relacionados ao fazer dos professores. Perrenoud (2000) aponta possíveis formas do ofício de professor quando descreve *Dez Novas Competências para Ensinar*. Cabrera e La Nasa (2008), abordam aspectos relacionados ao fazer do professor sob à luz de dez lições de boas práticas aprendidas em uma investigação realizada com alunos do Ensino Superior de cursos de engenharia nos Estados Unidos. Chickering e Gamson (1987) nomeiam

Sete Princípios de Boas Práticas em Educação Superior e argumentam que o que é ensinado é tão importante quanto à forma como é ensinado.

No Anexo A são apresentadas as dez competências de Perrenoud, as dez lições de Cabrera e La Nasa (2008) e as sete boas práticas de Chickering e Gamson (1987). Observa-se que as práticas apontadas pelos autores supra citados foram por nós organizadas em grupos de acordo com a especificidade de cada uma. Os grupos foram identificados com as letras: A, B, C, D, E e F e denominados em sua área de conhecimento da seguinte forma: Grupo A – Formas diferentes de Aprender; Grupo B – Trabalho em Equipe; Grupo C – Processo de Ensino e Aprendizagem; Grupo D – Aprimoramento Docente; Grupo E – Diversidade de Práticas de Ensino; Grupo F – Métodos Avaliativos.

Das Competências apontadas por Perrenoud (2000), das Lições de Boas Práticas de Cabrera e La Nasa (2008) e dos Sete Princípios de Boas Práticas de Chickering e Gamson (1987) algumas são comuns, embora com terminologias diferentes. Outras, não têm pontos em comum, como por exemplo, as competências de informar e envolver os pais (7), participar da administração da escola (6), enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão (9) apontadas por Perrenoud; as boas práticas de valorizar o tempo na tarefa (5) e comunicar expectativas elevadas (6) de Chickering e Gamson (1987) e o clima de sala de aula (6) apresentado por Cabrera e La Nasa (2008).

A competência 3 de Perrenoud (2000), a lição 3 de Cabrera e La Nasa (2008) e o princípio 7 de Chickering e Gamson (1987) estão relacionadas com as diferentes formas pelas quais os alunos podem aprender, ou seja, cada um é único e pode aprender de forma diferente.

O trabalho em equipe é trazido nas competências 4, 5, e 7 de Perrenoud (2000), na lição 2 de Cabrera e La Nasa (2008) e nos princípios 2 e 1 de Chickering e Gamson (1987), onde é apontado o relacionamento como fator determinante para a motivação por aprender, pois é através da interação com o outro que novas ideias nascem e as aprendizagens se efetivam.

As competências 1 e 4 de Perrenoud (2000), as lições 4 e 1 de Cabrera e La Nasa (2008) e o princípio 6 de Chickering e Gamson (1987) relacionam-se com o ensino e a aprendizagem de cada aluno. Através do ensino eficaz é

possível a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento dos alunos.

A formação continuada do professor é trazida nas competências 6, 9 e 10 de Perrenoud (2000) e na lição 10 de Cabrera e La Nasa (2008), que apontam para a relevância do preparo para ser professor. Além da preparação, a valorização e remuneração também são importantes, pois segundo os autores refletem diretamente nas aprendizagens dos alunos.

As práticas de ensino são trazidas nas competências 8 de Perrenoud (2000), na lição 9 de Cabrera e La Nasa (2008) e no princípio 3 de Chickering e Gamson (1987), onde se mostra a necessidade de aprimorar as práticas fazendo o uso das novas tecnologias e de diferentes formas de ensinar, pois os métodos tradicionais, como a aula expositiva, nem sempre são eficazes e acabam por vezes inibindo a aprendizagem dos educandos.

Na competência 2 de Perrenoud (2000), nas lições 5, 7 e 8 de Cabrera e La Nasa (2008) e no princípio 4 de Chickering e Gamson (1987) os autores solicitam avaliação contínua e sistemática, que oportunize a participação do educando, fazendo-o refletir sobre o seu aprendizado e, assim, contribuindo para o seu conhecimento. A avaliação precisa ser imediata, pois é essa dinâmica que possibilita ao aluno atingir suas metas, porque quanto mais rápido for o retorno sobre o seu desempenho, mais rápido os problemas serão identificados e superados.

As abordagens apresentadas por esses autores são relevantes a este estudo uma vez que o mesmo busca identificar quais são as práticas dos professores atuantes em um Curso Técnico em Informática de uma cidade da grande Porto Alegre sob o olhar de egressos desse curso.

Em um grupo de professores, diferentes práticas podem ser desenvolvidas. Assim, perceber quais são as práticas desenvolvidas por um professor ou por um grupo deles, possibilita o aprimoramento das já existentes, bem como o desenvolvimento de novas, pois quanto maior forem os elementos contemplados por cada um, melhores serão os resultados de aprendizagem. Nesta direção, este trabalho que teve por objetivo identificar quais são as práticas desenvolvidas por um grupo de docentes sob o olhar de egressos, torna-se relevante, uma vez que pesquisas com egressos podem ser medidas diretas de avaliação institucional. Assim, ouvir os egressos pode contribuir para um (re)planejamento acadêmico, organização financeira e ainda para

com a identificação de problemas de modo a poder desenvolver ações capazes de solucioná-los e/ou diminuí-los (Ewell, 2005).

Sendo assim, o olhar de alunos já egressos pode corroborar para uma melhor percepção acerca das competências pertinentes ao fazer docente. Neste estudo, o olhar será de egressos que já cursaram todas as disciplinas do Curso Técnico em Informática de uma Instituição de Ensino da grande Porto Alegre.

A Trajetória Metodológica

A pesquisa realizada e aqui apresentada é definida como uma pesquisa *ex-post-facto*, com abordagem quanti-qualitativa (mista) e com objetivo exploratório/descritivo (Gil, 2002).

O passo inicial da coleta de dados foi acessar as informações disponíveis nos arquivos da instituição em foco (pesquisa documental) necessárias para identificar os dados dos egressos a serem convidados a responder o instrumento de pesquisa aqui proposto.

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram alunos egressos do curso Técnico em Informática de uma Instituição de Ensino da grande Porto Alegre. O período que compreendeu o ingresso no Curso Técnico em Informática dos sujeitos convidados a participarem da pesquisa foi de fevereiro de 2008 até o mês de agosto 2011. A escolha desse recorte temporal, desse curso e dessa escola se dá devido ao fato de que a maior parte do corpo docente que atuava em 2008 nessa instituição permanece atuando na mesma até o momento desta investigação¹, possibilitando assim identificar as práticas desenvolvidas pelo atual corpo docente.

De acordo com os dados apurados acerca dos egressos do Curso Técnico em Informática, chegou-se a 219 sujeitos a serem convidados para responder ao instrumento de pesquisa. Os nomes dos egressos foram preservados, codificados com a letra “A” e numerados de A001 a A219, preservando o anonimato dos respondentes. Os egressos também foram separados em aqueles que realizaram o estágio² e os que não realizaram. Tal separação mostrou-se relevante devido ao montante encontrado de alunos que não realizaram o estágio, quando da identificação dos egressos no banco de dados da instituição de ensino em foco.

Para a coleta de dados foi elaborado um questionário que foi baseado no quadro 1 do Anexo A apresentado, bem como no instrumento de pesquisa: Classroom Activities and Outcomes Survey (Cabrera, 2003). Esta opção de apoio base para a elaboração do questionário se deu ao fato de que estudos envolvendo egressos no Brasil ainda são recentes (Andriola, 2014; Costa, 2012; Felicetti, 2011; 2012; 2014a; 2014b). Muitos deles apresentam egressos do sistema prisional, egressos da área da saúde, de cursos de licenciatura, egressos ProUni, entre outros. No entanto, não encontrou-se estudos envolvendo egressos de Cursos Técnico em Informática e tão pouco estudos com egressos que observassem as práticas desenvolvidas por seus docentes enquanto eles eram estudantes.

Após a construção do questionário, buscou-se a melhor forma de enviar esse instrumento de pesquisa de maneira que os egressos pudessem facilmente responder e prontamente nos enviar. Optou-se pelo uso do e-mail por ser uma ferramenta de uso diário dos egressos, e segundo Marconi e Lakatos (2003) economiza tempo, atinge um maior número de pessoas, obtém respostas mais rápidas e há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.

Foi criado no Google Docs um link individual para cada egresso, com o objetivo de acompanhar quem estava respondendo ao instrumento. Os links foram codificados de acordo com a identificação atribuída pela pesquisadora a cada egresso convidado. Os e-mails foram encaminhados individualmente para cada um dos 219 egressos. O envio individual é justificável, pois, do contrário, boa parte poderia cair na caixa de spam. Dos 219 e-mails enviados aos egressos, 24 retornaram como inválidos. Buscou-se o telefone desses 24 egressos, dos quais 22 apresentavam telefone inválido e os 2 que conseguiu-se contatar não quiseram participar. Assim, o universo de egressos com e-mail válido correspondeu a 195. Destes, obteve-se 71 questionários respondidos, cujas respostas das questões fechadas foram analisadas via a estatística descritiva e as respostas dissertativas via análise de conteúdo.

Para a análise quantitativa, os 71 questionários recebidos foram organizados em uma única planilha do Ms-Excel. O Google Docs gera diferentes formas para exportar os dados recebidos, entre elas um arquivo no Ms-Excel. A organização das respostas objetivas foi feita no Ms-Excel,

em seguida foi realizada a importação pelo Epi Info®, que é um sistema de processamento de texto e banco de dados gratuito criado pelo Centro para Controle e Prevenção de Doenças (CDC) do governo Americano, que possibilita a realização de análise estatística. A análise foi realizada de acordo com as orientações de Bós (2004).

A análise estatística descritiva foi realizada agrupando as respostas de acordo com os grupos apresentados no quando 1: Aspectos comuns entre Perrenoud, Cabrera e La Nasa e Chickering e Gamson. Nessa análise foi considerada como média mínima aceitável de 6,0. Isto se justifica, pois de acordo com o Regimento da instituição de ensino em questão, a média mínima para aprovação é de 6,0 (seis pontos). Baseando-se nesse índice, estipulou-se como média mínima aceitável para os grupos de práticas docentes o percentual de 60%.

Na análise das respostas dissertativas, optou-se pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2008). As respostas dissertativas foram transportadas para um documento no Ms-Word, conservando-se o código de identificação de cada respondente. Os respondentes da questão aberta foram codificados de A001 até A219 para a garantia do seu anonimato, sendo que algumas das falas estão presentes na análise do texto em forma itálica juntamente com a sua codificação. Da análise qualitativa emergiram três categorias: Aulas Práticas, Metodologias de Ensino e Aproximação com o Mercado de Trabalho. Esta última categoria foi emergente dentro desta pesquisa, razão esta pela qual não consta na revisão de literatura apresentada na parte inicial deste artigo.

Resultados da Pesquisa

Realizando a análise inicial via documentos institucionais os egressos foram organizados em dois grupos: os que concluíram o estágio supervisionado (CE), e os que não concluíram o estágio (SE). Estes egressos que não realizaram o estágio, concluíram todas as disciplinas pertinentes ao curso³. Isso pode ser melhor observado na Tabela 1. Esse agrupamento se fez relevante devido ao alto percentual de egressos que não realizaram curso com o estágio supervisionado e caracterizou-se como um achado na pesquisa e não fato estabelecido a priori.

Tabela 1

Alunos egressos do curso Técnico em Informática que realizaram ou não o estágio supervisionado.

Ano de Ingresso	Realização do Estágio		Total
	Realizaram Fr.(%)	Não realizaram Fr.(%)	
2008	28(31,8)	60(68,2)	88(40,2)
2009	14(28)	36(72)	50(22,8)
2010	07(14,3)	42(85,7)	49(22,4)
2011	03(4,4)	29(90,6)	32(14,6)
TOTAL	52(23,7)	167(76,2)	219(100)

Os dados apresentados na Tabela 1 mostram que a maioria dos egressos do curso Técnico em Informática na instituição em foco, em todos os anos indicados, não realizou o estágio e que houve um aumento progressivo nessa diferença de 2008 a 2011. Portanto, dos 219 egressos, apenas 23,7% integralizaram o curso com o estágio supervisionado.

Dos 219 egressos convidados a responderem o questionário de pesquisa 71 o fizeram e destes 22,5% correspondeu ao percentual dos que realizaram estágio e o percentual dos que não realizaram foi de 77,5%. Diante de tais resultados, questiona-se: O que pensa cada grupo acerca das práticas desenvolvidas pelos professores no curso?

No que diz respeito ao gênero, tanto no grupo CE, quanto no SE, predomina o sexo masculino com 75% e 78,2% respectivamente, correspondendo a um total de 77,5% de egressos do sexo masculino.

Quanto à faixa etária dos respondentes, esta foi organizada em 4 faixas. A primeira, com menos de 18 anos, teve 7,3% dos egressos SE apenas; a segunda, com mais de 18 anos e menos de 25, foi a mais representativa com 68,8% para os CE e 56,4% para os SE; a terceira faixa etária, mais de 25 e menos de 35 anos, teve 25% para os CE e 32,8% para os SE; e a última faixa com 6,3% para os CE e 3,6% para os SE com mais de 35 anos. Como pode ser observada, a maioria dos respondentes corresponde a jovens com menos de 25 anos o que totaliza a 95,8%.

Como já mencionado na metodologia acima, as questões foram organizadas em grupos, portanto, assim analisadas suas respostas. As médias e o desvio padrão encontrados nos grupos podem ser observados na tabela 2.

Tabela 2

Médias e desvio padrão de cada grupo para os egressos CE e os SE

Grupo	CE		SE	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
A - Formas diferentes de Aprender	71,09	17,51	74,31	20,04
B - Trabalho em Equipe	80,98	10,96	78,93	13,54
C - Processo de Ensino e Aprendizagem	82,03	11,60	82,61	14,96
D - Aprimoramento Docente	79,68	13,40	81,47	16,18
E - Diversidade de Práticas de Ensino	56,87	9,59	58,95	11,49
F - Métodos Avaliativos	40,62	17,01	48,45	19,43

Com relação aos grupos apresentados na Tabela 2, observa-se que os grupos A, B, C, e D apresentam médias maiores que 70 em ambos os grupos de egressos, ou seja, entre aqueles que concluíram o estágio supervisionado (CE) e entre os que não concluíram o estágio (SE). Já os grupos E e F têm médias inferiores a 60, tanto para os egressos CE, como para os SE. Percebe-se que a média apresentada no grupo A, que busca atender as diferentes formas de aprender, foi maior entre os respondentes SE do que os CE, sendo 74,31 e 71,09, respectivamente. No grupo B, onde os questionamentos estão relacionados ao trabalho em equipe, os respondentes CE apresentaram média de 80,98 frente a média apresentada pelos egressos SE que foi de 78,93. Já no grupo C, que envolve o processo de ensino e aprendizagem, as médias de ambos estão próximas, sendo 82,03

para os CE e 82,61 para os SE. No grupo D, perguntou-se sobre o aprimoramento docente e a média apresentada pelos respondentes SE foi de 81,47, já o dos CE foi de 79,68.

Para os grupos E e F, que tratam sobre o uso de novas tecnologias e os processos avaliativos, as médias foram bem abaixo da dos grupos anteriores. No grupo E, os egressos SE tiveram média de 58,95 e os egressos CE de 56,87. No grupo F, os egressos SE apresentaram média de 48,45 e os CE de 40,62.

Também observa-se na Tabela 2, que os egressos que realizaram o estágio supervisionado apresentaram apenas uma média maior que a de seus colegas, a qual corresponde ao trabalho em equipe. Tal resultado nos remete a alguns questionamentos, a saber: O egresso que realizou o estágio supervisionado, que é realizado concomitante às aulas, desenvolve a percepção do que poderia ser melhor trabalhado em aula devido às necessidades apresentadas no exercício do estágio, já que este corresponde a parte prática do curso? As práticas dos professores foram avaliadas de acordo com as necessidades sentidas pelos egressos durante a prática do estágio ou no exercício do seu trabalho após a graduação, já que os egressos CE podem atuar especificamente na área da formação, visto a certificação conquistada?

Ainda com relação às médias, observa-se no gráfico 1 as médias gerais de cada grupo de acordo com a média mínima aceitável pela instituição de ensino em foco.

Figura 1. Análise das Médias Gerais dos Grupos (Cardoso, 2013)

De acordo com as médias constantes no gráfico 1, pode-se observar que os grupos A, B, C e D apresentam média acima da mínima aceitável pela instituição. Já os grupos E e F apresentam índices abaixo do mínimo aceitável, demonstrando a necessidade imediata da instituição proporcionar uma formação continuada aos seus professores com foco na diversidade de práticas de ensino e nos métodos avaliativos, os quais representam os dois últimos grupos.

A questão aberta -Além das práticas educativas listadas nas questões objetivas acima, que outras atividades você considera importante e que poderiam ter sido desenvolvidas durante as aulas?– ao ser analisada apresentou três categorias: Aulas Práticas, Aproximação com o Mercado de Trabalho e Metodologias de Ensino.

Metodologia: De Aulas Práticas a Associação com o Mercado de Trabalho

Três diferentes argumentos são evidenciados acerca de aulas práticas. O primeiro diz respeito diretamente à maior frequência de aulas práticas, como se pode identificar nas respostas dos egressos “Maior frequência de aulas práticas!” (A004) “O curso deixou bastante a desejar em aulas práticas.” (A006) “Mais aulas práticas e menos teóricas.” (A026)

Tais respostas podem indicar que as práticas pedagógicas dos professores na formação dos alunos do curso Técnico em Informática na

instituição em foco poderiam oportunizar mais aprendizagens por meio de experiências ou vivências práticas, pois o curso técnico, essencialmente, tem que preparar para o saber fazer e deve ser onde se aprende fazendo. Isso não significa que a outros cursos isso não seja necessário, mas sim se evidencia a necessidade da associação entre teoria e prática. Como Cabrera e La Nasa (2008) ressaltam nas lições 7 e 8 que é essencial o saber fazer, esse saber fazer deve ser aprendido. Nesta direção, “a prática suporia a aplicação inteligente do conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória.” (Contreras, 2002: 91).

Se por um lado o saber fazer implica uma dimensão teórica, por outro implica uma dimensão prática a qual por se tratar de um curso técnico deveria ser a balizadora das práticas formadoras dos alunos. Tais práticas necessitam ser vinculadas à atuação profissional, mas não se limitar a ela, pois além do domínio técnico, é necessário o conhecimento teórico, como o domínio lógico de saberes e interpretação de problemas, o relacionamento interpessoal, comportamento condizente com a sociedade em que se está inserido, bem como outras habilidades que possibilitem a formação integral do Técnico em Informática.

No segundo argumento foi encontrada a relação da prática em determinados conteúdos, como descrevem alguns egressos: “Poderiam ter sido melhores as aplicações das matérias de programação.” (A022) “Uma melhor aplicação da lógica de algoritmos.” (A044). “Montagem e desmontagem de notebooks, laptops e tablets.” (A047) “Prática maior junto aos computadores da escola e do conteúdo aprendido em sala.” (A097)

Esses argumentos demonstram a necessidade que os egressos sentiram de aprender esses conteúdos a partir de aulas práticas. Para Libâneo (2008), o professor necessita tornar compatíveis os conteúdos com as aspirações e expectativas dos estudantes, pois esses conteúdos são aplicados na sua prática profissional enquanto Técnicos em Informática.

Na formação profissional especialmente em cursos técnicos, pelas respostas que os egressos concederam, pode-se perceber que, apesar deles terem admitido nas respostas quantitativas a presença de aulas práticas com um percentual de 31,3% para três opções, a saber: concordo plenamente (4), concordo parcialmente (3) e discordo parcialmente (1) para os egressos CE,

e 45,5% para os SE para a opção concordo parcialmente (3), existe a necessidade de um maior vínculo de alguns conteúdos com os aspectos aplicados de saberes, como foi o caso de conhecimentos de lógica de programação e de *hardware*.

E o terceiro argumento está relacionado com avaliações, como pode ser observado na resposta do egresso: “Provas práticas em computadores.” (A101). Esta colocação relaciona-se com avaliações práticas, onde essa sugestão do egresso pode indicar que não apenas as práticas devam estar relacionadas ao processo de ensino, mas também poderiam ser uma dimensão presente nas avaliações.

Parece que no entendimento dos egressos, de acordo com suas respostas, há a necessidade de ampliar o desenvolvimento de atividades semelhantes ao Mercado de Trabalho, isso é percebido na resposta do egresso: Nos módulos de programação, aprofundar mais na linguagem estudada e fazer exercícios mais parecidos com a realidade das empresas. (A168)

Percebe-se por parte dos egressos uma dificuldade de associar o aprendido com o necessário a ser aplicado no mercado de trabalho. Isso também pode ser evidenciado na resposta do egresso:

No curso de técnico em informática, acho que algumas matérias poderiam ser mais semelhantes ao mercado de trabalho. Há uma lacuna gigantesca entre o aprendizado teórico em um curso técnico e a experiência profissional adquirida pelo estudante. Sei que é bastante difícil esta lacuna ser preenchida devido ao pouco tempo de estudo de cada matéria (algumas com apenas um mês de conteúdo), mas é algo que deveria ser melhorado. (A012)

Perrenoud (2000) também lembra que o professor em sua prática deve ter a competência de relacionar os saberes que ensina ao campo profissional. Para Machado (2008) e Moura (2008) o perfil docente para a educação profissional precisa desenvolver capacidades de usar, ou seja, relacionar na aplicação dos conhecimentos o emprego de habilidades instrumentais; desenvolver capacidades de produzir que exigem a utilização de conhecimentos e habilidades “necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas”, bem como desenvolver “capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração

de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas.” (Machado, 2008; Moura, 2008).

Também cabe ressaltar que o mercado da Tecnologia da Informação é um mercado em expansão, competitivo e em constante atualização, logo, essas características de mercado talvez tenham que ser melhor incorporadas às práticas de sala de aula dos professores.

A relação entre teoria e prática e a associação do aprendizado no curso com as exigências do mercado de trabalho parecem evidenciar a necessidade de repensar a metodologia e/ou estratégias de ensino usadas pelos docentes do curso Técnico em Informática em questão neste trabalho. Isso é percebido em diversas respostas, as quais indicam que as práticas docentes poderiam incluir diferentes atividades. Entre elas atividades colaborativas de aprendizagem em grupo: “O curso é muito Individualista não há muita troca de conhecimento, apenas o que é passado pelo professor e nada mais.” (A051). Bem como, palestra, participação em eventos, exercícios e competições: “Poderiam ter sido feitas visitas às empresas do setor, palestras com profissionais da área e chances de outros cursos complementares” (A046). “Fazer feiras e eventos de técnicos em informática para a autoavaliação dos alunos.” (A154) “Exercícios extras e atividades que interajam com todos do grupo/sala (mini competição).” (A031)

Nesta direção, os dados apontam para um repensar as metodologias de modo a associá-las e desenvolvê-las em aulas práticas capazes de responderem as exigências do mercado de trabalho.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar quais são as práticas dos professores atuantes em um curso Técnico em Informática de uma cidade da grande Porto Alegre sob o olhar de egressos. Para tanto, identificou-se as percepções dos egressos que realizaram e os que não realizaram o estágio supervisionado, acerca das práticas desenvolvidas por seus professores no contexto escolar.

Da análise dos dados quantitativos, emergiram dois grandes achados. O primeiro evidenciou através dos percentuais valorativos atribuídos para as

questões quantitativas, que os egressos que realizaram o estágio supervisionado (CE) parecem ter um olhar crítico maior, pois as suas opções de respostas assinaladas têm menor grau de satisfação ao serem comparadas com as respostas dos egressos que não realizaram o estágio supervisionado (SE). Percebe-se também que na visão dos egressos CE os professores desenvolvem com menor frequência algumas atividades, conjectura-se que a prática do estágio supervisionado proporciona um olhar mais crítico, ou seja, que a ausência de algumas práticas docentes que pudessem contribuir com um melhor desenvolvimento no local do estágio pode ter originado algumas necessidades não contempladas durante o curso. Portanto, a prática do estágio supervisionado pode ser um indicador de maior desenvolvimento crítico ao aluno, uma vez que o trabalho ocorre concomitante ao estudo, o que facilita ao estudante perceber o que de fato necessita ser melhor desenvolvido em sua formação.

O segundo achado evidenciado foi na análise das médias dos grupos organizados no Anexo A - Aspectos comuns entre Perrenoud, Cabrera e La Nasa e Chickering e Gamson. Tais aspectos apontados como competências por Perrenoud, lições de boas práticas por Cabrera e La Nasa e princípios de boas práticas por Chickering e Gamson são sinalizadores de caminhos capazes de proporcionar melhorias no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que as questões que permearam o instrumento de pesquisa foram elaboradas com base no apresentado pelos autores supramencionados as quais estão diretamente relacionadas com o fazer do professor em sala de aula.

A análise indica que em nenhum dos grupos houve média máxima, ou seja, um 100, embora quatro grupos alcançaram média mínima aceitável de 60. Isso significa que mesmo com a média acima do aceitável há a necessidade de uma formação continuada que proporcione aos docentes melhor preparação para o exercício das práticas relacionadas a cada um desses 4 grupos que apresentaram a média cima do aceitável pela instituição. Já entre os dois grupos que apresentaram médias abaixo do mínimo aceitável, evidencia-se a necessidade urgente de uma formação continuada capaz de aprimorar as práticas que contemplam tais grupos, isto é, em ordem de necessidade esses dois grupos indicam terem urgência em serem melhor trabalhados os itens que os compõem, refletindo em uma

diversidade maior de práticas de ensino, bem como na melhoria dos métodos de avaliação.

Nessa direção, pode-se dizer que foram encontrados elementos capazes de contribuir para a melhoria das práticas necessárias para os professores ensinarem no Curso Técnico em Informática da instituição em foco, uma vez que diante dos resultados das médias encontradas será possível delinear propostas de formação continuada aos professores que contemplem os seis grupos de práticas delineadas no Anexo A. Com subsídio nos resultados apresentados ao longo dessa pesquisa, poder-se-á propor uma formação que vá inicialmente ao encontro das dificuldades apresentadas nos grupos E e F. Esta formação pode ser proporcionada via seminários, palestras, cursos, oficinas entre outras propostas que levem em conta que os recursos metodológicos, as ferramentas tecnológicas e as formas de avaliar são necessárias para um melhor ensino, em extensão melhor aprendizagem. Com tal formação espera-se dos docentes do Curso Técnico em Informática em questão a construção de novas formas de ensinarem utilizando as ferramentas tecnológicas de ensino como aliadas no processo de formação do alunado. Espera-se que os métodos avaliativos, processos que preconizam a análise do desempenho dos alunos, sejam capazes de perceber o que de fato o aluno aprendeu e o que necessita melhorar, via o retorno imediato das atividades avaliativas, via reflexão e análise acerca dos conhecimentos construídos ou não.

Nessa direção, evidencia-se a necessidade de refletir o trabalho docente onde haja a promoção da valorização da pluralidade que se encontra no âmbito escolar, ou seja, do respeito à diversidade cultural, social e de conhecimentos o que denota melhor preparo para a docência.

Quanto à análise dos dados qualitativos é reconhecido pelos egressos um bom embasamento teórico sendo desenvolvido no curso, mas apontam a necessidade de uma melhor integração desse conhecimento com a prática bem como com a associação as exigências do mercado de trabalho. Isso evidencia a importância do repensar as metodologias de ensino. Este aspecto vai ao encontro do Grupo E, referente à diversidade de práticas de ensino, bem como ao Grupo C, aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, e as diferentes formas de aprender do Grupo A.

As práticas docentes desejáveis aos professores atuantes em cursos técnicos não são diferentes daquelas dos docentes que atuam em outros níveis educacionais. Tais competências contemplam práticas tanto de caráter cognitivo, intelectual como funcional, ou seja, além da formação específica na área de atuação, há a necessidade do domínio didático, do desenvolvimento e construção de atividades voltadas para o mundo real e para o ambiente de trabalho, do desenvolvimento do espírito de competitividade e do trabalho em equipe.

Tanto os resultados quantitativos como os qualitativos, apontaram para a necessidade de uma formação docente capaz de melhor responder ao conjunto de práticas apresentados nos Grupos delineados no Anexo A - Aspectos comuns entre Perrenoud, Cabrera e La Nasa e Chickering e Gamson - deste trabalho. Aspectos esses necessários à melhoria do fazer docente, e caracterizados como contributos para um ensino mais eficaz, isto é, aspectos capazes de proporcionar melhores situações de ensino, o que pode desencadear melhor aprendizagem.

Diante dos achados nesta pesquisa e das práticas propostas, poder-se-á dar um melhor direcionamento a formação continuada dos docentes atuantes no curso de Técnico em Informática da instituição em foco. Sendo assim, poderá ser possível melhor preparar o corpo discente para o mercado de trabalho, aspecto esse almejado por eles. Além disso, os resultados aqui delineados abrem portas para futuras investigações no que diz respeito à qualidade da formação conquistada pelos alunos egressos de cursos Técnicos em Informática da instituição de ensino em questão neste trabalho.

Notas

1. Os egressos responderam ao questionário no primeiro semestre de 2013.
2. O estágio supervisionado corresponde a um requisito para a conclusão do curso na sua integralidade, ou seja, além das disciplinas teóricas do plano curricular há a aplicabilidade das mesmas via o estágio que tem duração de 300h de prática. Se o aluno não realizar o estágio ele recebe apenas um certificado de qualificação profissional e não de Técnico em Informática.
3. Quando isso acontece os alunos recebem apenas o Histórico Escolar e não a certificação de Técnico em Informática.

References

- Andriola, W. B. (2014). Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. *Educar em Revista*, 54, 203-219. doi:10.1590/0104-4060.36720
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bós, Â. J. G. (2012). *Epi Info® sem mistérios: um manual prático*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Cabrera, A. F. (2003). *Classroom activities and outcomes survey*.
- Cabrera, A. F., & La Nasa, S. M. (2008). Classroom teaching practices: Ten lessons learned. In J. L. N Audy & M. C. Morosoni (Org.), *Inovação e Qualidade na Universidade* (pp. 15-74). Porto Alegre: ediPUCRS.
- Cardoso, P. C. (2013). *Competência docente para o curso de técnico em informática das escolas e faculdades QI: um olhar discente*. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário La Salle – UNILASALLE. Canoas – RS.
- Chickering, A.W., & Gamson, Z.F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-6. Retirado de <http://www.aahea.org/articles/sevenprinciples1987.htm>
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- Costa, F. S. (2012). *O ProUni e seus egressos: uma articulação entre educação, trabalho e juventude*. (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Ewell, P. T. (2005). Alumni Studies as Instruments of Public Policy: The U.S. Experience. *New Directions for Institutional Research*, 126, 19-29. doi:10.1002/ir.145
- Felicetti, V. L. (2011). *Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior*. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: PUCRS.
- Felicetti, V. L. (2012). Graduados ProUni: um estudo comparativo entre licenciados e não licenciados. *Estudos em Avaliação Educacional*, 23(53), 280-301. Retirado de

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1767/1767.pdf>

- Felicetti, V. L. (2014a). Licenciados ProUni: Dificuldades no Percurso Acadêmico e Resultados da Formação. *Revista Ibero-americana de Educación*, 64(1), 2-10. Retirado de <http://www.rieoei.org/index.php>
- Felicetti, V. L. (2014b). *Comprometimento do aluno ProUni*: acesso, persistência e formação acadêmica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(241), 526-543. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n241/05.pdf>
- Gauthier, C., & Martineau, S., Desbiens, J. F., Malo, A., & Simard, D., (2013). *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí.
- Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Libâneo, J. C. (2008). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Machado, L. R. de S. (2008). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, 1(1), 8-22. Retirado de http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf
- Marconi, M. de A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- MEC, Brasil. Parecer CNE/CEB nº 16 de 05 de outubro de 1999. *Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*. Retirado de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legislacao_tecnico_parecer1699.pdf
- Moura, D. H. (2008). A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, 1(1), 23-38. Retirado de http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Patricia Capitani Cardoso é gestora escolar das Escolas e Faculdades QI.

Vera Lucia Felicetti é professora no Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Universitário La Salle

Contact Address: La Salle Canoas, Av. Victor Barreto, 2288, Canoas
- RS CEP: 92010-000 Brasil

E-mail: vera.felicetti@unilasalle.edu.br

Anexo A

Aspectos comuns entre Perrenoud, Cabrera e La Nasa e Chickering e Gamson

ASPECTOS EM COMUM	COMPETÊNCIAS	LIÇÕES DE BOAS PRÁTICAS	PRINCÍPIOS DE BOAS PRÁTICAS	GRUPO
	PERRENOUD	CABRERA e LA NASA	CHICKERING e GAMSON	
	3 – Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação.	3 – Os alunos têm maneiras diferentes de aprender.	7 - Respeitar diversos talentos e formas de aprendizagem	A Formas diferentes de Aprender
	4 - Envolver os alunos em suas aprendizagens em seu trabalho; 5 - Trabalhar em equipe; 7 – Informar e envolver os pais.	2 - A aprendizagem é um fenômeno social;	1 - Encorajar o contato entre alunos e professores. 2 - Desenvolver reciprocidade e cooperação entre os estudantes.	B Trabalho em Equipe
	1 - Organizar e dirigir situações de aprendizagem. 4 – Envolver os alunos em suas aprendizagens em seu trabalho.	4 - O ensino na graduação é multidimensional. 1 - O bom ensino pode promover o desenvolvimento do aluno.	6 - Comunicar expectativas elevadas.	C Processo de Ensino e Aprendizagem
	6 – Participar da administração da escola; 9 – Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10 - Administrar a sua própria formação contínua;	10 - O ensino eficaz pode ter lugar quando os docentes são preparados para ensinar e recompensados para fazer isso.		D Aprimoramento Docente
	8 - Utilizar novas tecnologias.	9 - Os professores de graduação não utilizam métodos inovadores de ensino.	3 - Utilizar técnicas de aprendizagem ativa.	E Diversidade de Práticas de Ensino
	2 Administrar a progressão das aprendizagens.	5 – A eficácia de cada dimensão de ensino varia em função do resultado do aluno em consideração. 7 - Os alunos podem avaliar o ensino eficaz. 8 – Os alunos podem avaliar o seu crescimento cognitivo e afetivo.	4 - Dar <i>feedback</i> imediato.	F Métodos Avaliativos