

Percepção dos alunos do Programa de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica sobre as estratégias e teorias de ensino-aprendizagem

RESUMO

Tiffany Prokopp Hautrive
tiffanyhautrive@yahoo.com.br
orcid.org/0000-0002-2797-8370
Universidade Federal de Santa Maria,
Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

Vanessa Bordin Viera
vanessa.bordinviera@gmail.com
0000-0003-4979-4510
Universidade Federal de Santa Maria,
Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil..

Objetivou-se identificar as teorias e estratégias de ensino-aprendizagem mais significativas a partir das perspectivas dos alunos do PEG da Universidade Federal de Santa Maria-RS, com o intuito de contribuir para futuras mudanças no planejamento do Projeto Político Pedagógico do curso.. O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário constituído de medidas objetivas e subjetivas com questões abertas e fechadas. Constatou-se que 55,55% (n=65) dos alunos matriculados responderam ao questionário. A maioria possui de 20 a 30 anos, do sexo feminino, sua formação atual é de mestrado e a área de formação que prevalece é a ciências agrárias. Acreditam que o ambiente presencial em conjunto com o virtual seria o método mais válido na construção do conhecimento. Como estratégia de ensino preferem a aula expositiva dialogada e a teoria de aprendizagem, a teoria Construtivista de Vygotsky.

PALAVRAS-CHAVE: Revista. Formação de professores. Educação profissional e tecnológica. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O profissional docente é caracterizado pelo desafio constante e permanente e deve estabelecer boas relações interpessoais com os discentes e demais docentes, de modo que o processo de ensino-aprendizagem seja articulado e transdisciplinar e que as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas cumpram os objetivos a que se propõem.

Os discentes esperam dos docentes “a transmissão dos conhecimentos” o que não é correto, pois o conhecimento não é algo que pode ser transmitido e sim construído em conjunto. Além disso, querem os métodos necessários para um destaque na sua futura atuação no mercado de trabalho como se fosse uma receita de sucesso para ser um profissional com êxito.

Pimenta e Anastasiou (2002) referem que os dados da Unesco demonstram que o número de professores universitários, no período de 1950 a 1992, saltou de 25 mil para um milhão. Em sua maioria, professores “improvisados”, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica.

O Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) vem atender a demanda de formação pedagógica para os profissionais bacharéis que atuam, ou pretendem atuar, como professores na Educação Profissional. A Educação Profissional e Tecnológica é um investimento atual da Educação Brasileira o que incita à discussão sobre a qualidade desta educação e, com isto, a formação pedagógica dos profissionais que, como professores a promovem, organiza e dinamiza.

Os discentes do PEG são profissionais formados em diferentes áreas, muitos já atuam na profissão docente, porém quando se tornam discentes voltam a ter uma postura assim como seus alunos. Várias indagações surgem como, por exemplo, “como construir o conhecimento com o meu aluno?”, “como o avalio?”, “será que ficou claro o que eu estava explicando?” dentre outras.

Os discentes vêm em busca de como ser um bom professor e observam como os docentes do PEG organizam, planejam e ministram suas aulas para posteriormente utilizar como parâmetro na sua profissão como docente.

Assim, diante de uma busca de respostas acerca da formação pedagógica a profissionais bacharéis que escolheram serem professores, buscou-se aplicar um instrumento de coleta de dados com a finalidade de verificar as teorias e estratégias de ensino-aprendizagem mais significativas a partir das perspectivas dos alunos do PEG.

Esta pesquisa visa apresentar uma contribuição para professores e a Gestão do PEG sobre a concepção dos alunos sobre as teorias e estratégias de ensino para posterior análise, reflexão, estudo e debate dos aspectos levantados com intuito de futuras mudanças no currículo ou planejamento do Projeto Político Pedagógico do curso. Além disso, verificar o que os alunos consideram aplicáveis na sua prática docente, identificar as teorias e estratégias de ensino-aprendizagem mais significativas a partir das perspectivas dos alunos do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica

da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e que possivelmente irão utilizar enquanto professores com seus alunos.

Metodologia de pesquisa

A pesquisa se caracteriza como descritiva, de levantamento de dados e possui características quali-quantitativas.

O estudo foi realizado com os discentes matriculados no terceiro semestre do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria.

A escolha dos sujeitos sociais da pesquisa foi intencional, pois recaiu no período final do curso, em razão destes já terem percorrido o maior período de integralização do curso, convivido com um maior número de docentes e acompanhado as estratégias mais utilizadas no processo de ensino-aprendizagem e apreendidos as teorias de aprendizagem.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário elaborado pelas pesquisadoras e constituído de medidas objetivas e subjetivas com questões abertas e fechadas referente a idade, sexo, escolaridade, se o aluno trabalha ou estuda além do PEG, ferramentas que o considera importante no ensino presencial, estratégias de ensino-aprendizagem que utilizaria como docente, qual teoria de aprendizagem considera mais viável na prática docente e o que é ser um bom aluno e um bom professor. O questionário foi encaminhado via e-mail para o público alvo.

Os dados foram coletados e analisados com agrupamento de respostas similares por meio de análises descritivas, apresentadas e ilustradas em tabelas e figuras.

Resultados e discussão

O questionário foi encaminhado para os 117 acadêmicos matriculados no terceiro semestre do PEG, entretanto apenas 65 alunos responderam ao questionário, correspondendo 55,55 % dos acadêmicos matriculados.

O PEG é um curso de graduação composto por 3 semestres com carga horária total de 990 horas e 21 disciplinas. O terceiro semestre do programa contempla 7 disciplinas com carga horária total de 345 horas, concentradas em 2 dias da semana compreendendo os 3 turnos, manhã, tarde e noite. O curso é composto de aulas presenciais e os professores utilizam o ambiente virtual de aprendizagem. Seguem as conclusões derivadas da compilação dos dados obtidos das respostas coletadas após a aplicação do questionário.

Analisando o perfil dos acadêmicos matriculados no terceiro semestre observou-se que 57% (n=37) se encontram na faixa etária de 20 a 30 anos, 29,2% (n=19) estão na faixa de 31 a 40 anos e 14% (n=9) possuem 41 a 50 anos. Em relação ao sexo, 60% (n=39) são do sexo feminino e 40% (n= 26) do sexo masculino e o grau de escolaridade prevalece a pós-graduação stricto sensu nível de mestrado correspondendo 48% (n=31) dos pesquisados, seguido 24,6% (n=16) pós

graduação *lacto sensu*, 21,4% (n=14) pós-graduação *stricto sensu* nível de doutorado e 6% (n=4) graduação.

As áreas de formação inicial que apresentam maior porcentagem é a área de ciências agrárias, 30,7% (n=20) e da saúde, 27,7% (n=18). As áreas que apresentaram-se em menor porcentagem, 15,4% (n=10) ciências exatas, 13,9% (n=9) ciências humanas e 12,3% (n=8) ciências sociais.

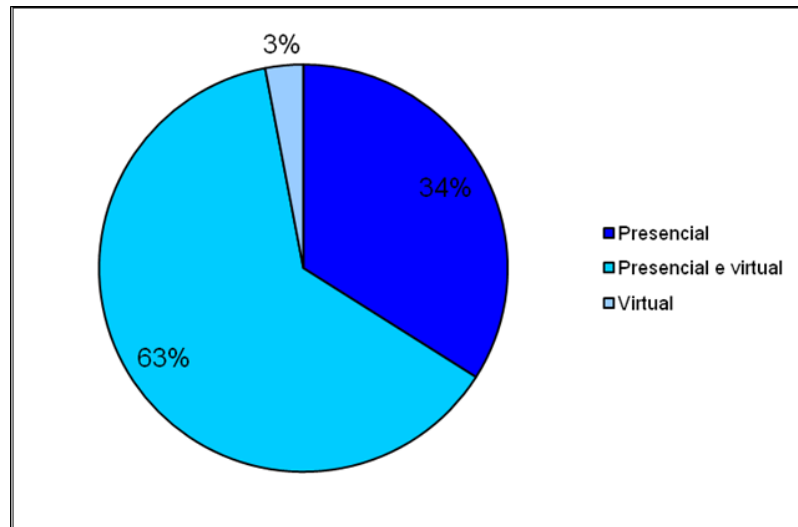
Verificando o comprometimento temporal diário dos acadêmicos, 62% (n=40) possuem vínculo empregatício e 38% (n=25) não possuem. Destes que possuem vínculo empregatício, 24,6% (n= 16) são em empresas privadas, 23% (n=15) instituto federal, 15,4% (n=4) órgão público, 15,4% (n=4) faculdades e universidades, 15,4%(n=4) outros e 6,2% (n=4) escola técnica. Outro questionamento realizado foi se além do PEG realizava outro curso, 52% (n=34) realizam outro curso simultaneamente ao PEG. Destes, 49% (n=39) estão matriculados em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado.

Com os resultados apresentados, pode-se verificar que mais da metade dos acadêmicos possuem vínculo empregatício e realizam outro curso além do PEG. Provavelmente existem alguns acadêmicos que realizam o PEG, trabalham e fazem outro curso concomitante. Este dado esclarece o porquê de alguns acadêmicos expressarem de forma verbal sobre o pouco tempo na execução dos vários trabalhos repassados pelos docentes, das faltas de leituras prévias de textos, excesso de trabalhos que devem ser postados no ambiente virtual de aprendizagem e da preocupação dos professores em relação a pouca participação de alguns na aula presencial.

Na intenção de perceber a avaliação dos alunos sobre a eficácia do ambiente virtual de aprendizagem na formação do conhecimento pedagógico, na figura 1, verificou-se que a maioria considera que o ambiente presencial em conjunto com o virtual seria o método mais válido e produtivo na construção do conhecimento.

Moran (2003) relata que a educação online, está começando a trazer contribuições para a educação presencial. O currículo pode ser flexibilizado, segundo a portaria 2253 do MEC, em 20% da carga total. Algumas universidades integram aulas presenciais com aulas e atividades virtuais, flexibilizando tempos e espaços, ampliando os espaços de ensino-aprendizagem até agora praticamente confinados à sala de aula.

Figura 1 - Avaliação dos alunos sobre qual espaço de aprendizagem considera mais válido e produtivo para a construção do conhecimento.



Pereira et al. (2007) refere que a educação a distância veio para servir como uma aliada, contra a falta de tempo que as pessoas enfrentam na vida contemporânea.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação traz o ensino à distância como vantajoso para o ensino brasileiro, com destaque a flexibilidade do programa de ensino, o que possibilita que o estudante aprenda no seu próprio ritmo e disponibilidade de tempo e no conforto do estudo no seu lar.

O professor, seja ele na figura do computador ou da pessoa humana, continua tendo seu papel fundamental, como mediador, como coordenador do processo de ensino-aprendizagem, como motivador, como aquele que estimula a pesquisa e o esforço, em vez de se limitar à simples transmissão de soluções já prontas (MARTINS, 2002).

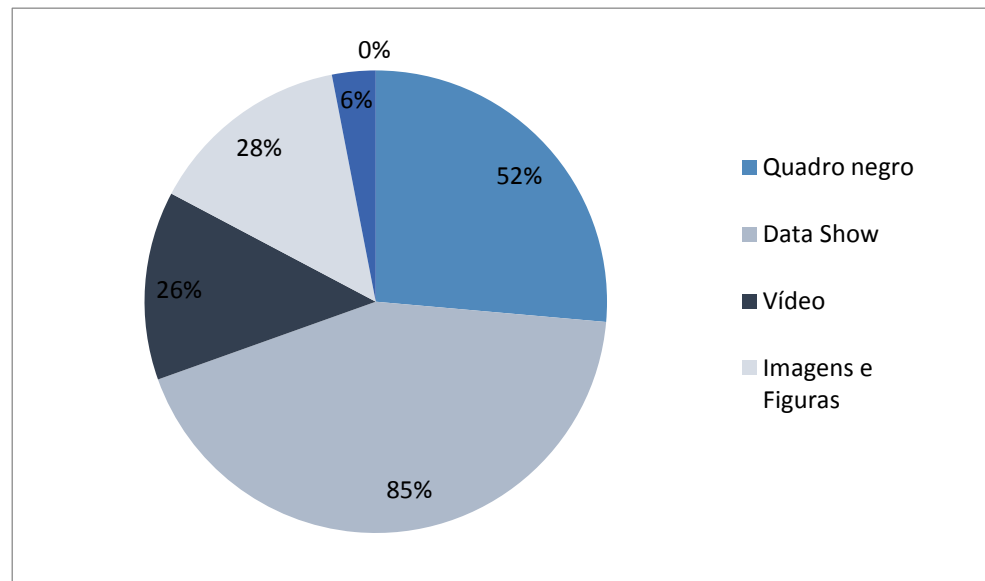
De acordo com Paulo Freire (1999), o papel fundamental do educador reside em dialogar sobre situações concretas, e percebe-se que a tecnologia se adapta muito bem a isso quando se trabalha com simulações virtuais ou se interage na Internet. Assim, a aprendizagem torna-se uma ação de dentro para fora, realizada pelo próprio educando, apenas com orientação do educador.

A educação constitui a base de toda a formação e organização humana. Os instrumentos usados durante todo este processo são de extrema importância para construção e reprodução de visão de mundo, para formação de cidadãos efetivamente participativos e estimulados. Diante do exposto os resultados obtidos referentes à quais ferramentas os alunos consideram mais importantes utilizar no ambiente presencial estão representados na Figura 2.

Verificou-se que a utilização do data-show, seguida do quadro negro, imagens, figuras e vídeos foram consideradas como as ferramentas de preferência pelos acadêmicos. Segundo Lima (1998), a atividade audiovisual além de complemento didático, em determinados momentos pode servir como instrumento de aplicação de atividades que capacitam os estudantes por meio de imagens, desvendar e esclarecer dúvidas que muitas vezes não constam na estrutura de um texto escrito.

A aplicação dos recursos audiovisuais adota uma linguagem acessível e inovadora, através da prática de ensino, acabando por exigir do telespectador (aluno) maior atenção e envolvimento durante o período de estudo, por se tratar de uma técnica dosada em determinado tempo, sendo este um dos fatores que acaba por chamar atenção dos mesmos, por meio dos efeitos, imagens, vídeos, escritas, etc (FINGER, SILVEIRA, PINHEIRO, 2008).

Figura 2- Avaliação dos alunos sobre as ferramentas que consideram mais importantes para utilizar no ambiente presencial.



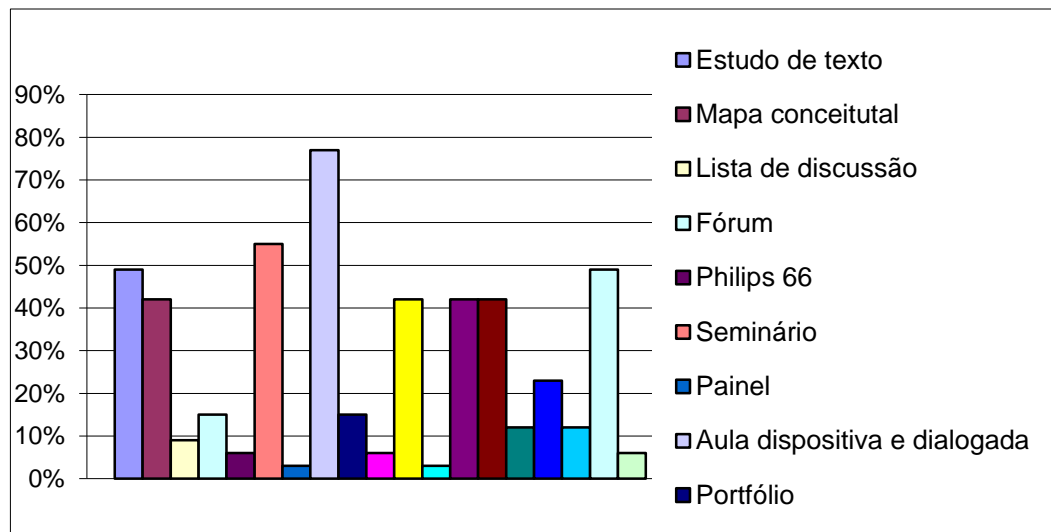
A utilização do vídeo, segundo Kaplún (1997) se baseia como um modelo transmissor de comunicação e educação. Neste modelo, a educação é entendida como um processo de transmissão de informações a serem memorizadas. Trata-se de um processo monológico, de transmissão unidirecional de mensagens de um emissor a um receptor, que é considerado um “receptáculo de informações”. Assim, “reduzida ao papel de mero auxiliar instrumental, a comunicação será equiparada ao emprego de meios tecnológicos de transmissão”.

As “estratégias de ensino” referem-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados (ANASTASIOU, ALVES, 2004).

Conforme Silva et al. (2009) as escolhas metodológicas do ensino dependem do modo como a escola esta organizada, como o trabalho docente se estrutura, como os docentes são contratados, como esses docentes compreendem a função da escola, como pensam a infância e juventude no contexto atual e como estruturam suas aulas.

Em relação às estratégias de ensino que utilizaria como professor, demonstradas na figura 3, os alunos preferem a aula expositiva dialogada, o seminário, o estudo de texto e as soluções de problemas. Resultado semelhante foi verificado por Mazioni (2009) que ao entrevistar docentes sobre quais estratégias de ensino aprendizagem mais utilizavam em suas aulas encontrou com 25,81% aulas expositivas e dialogadas, resolução de exercícios (19,35%), seminários (16,13%) e estudo de caso (9,68%).

Figura 3- Avaliação dos alunos sobre as estratégias de ensino que mais utiliza como professor no ambiente presencial.



Resultados semelhantes também foram encontrados pelo mesmo autor quando os alunos foram questionados de quais estratégias de ensino aprendizagem os docentes mais utilizavam: “aulas expositivas”, representando 41,03% de todas as citações, seguida pela “resolução de exercícios” com 38,46% de menções, e os “seminários” com 14,10% de indicações.

É importante destacar que quase a totalidade dos pesquisados indicaram o uso de mais de uma estratégia em conjunto, de modo capital as aulas expositivas seguidas dos seminários, estudo de texto e a resolução de exercícios. Essas manifestações indicam a compreensão dos pesquisados em adotar uma abordagem construtivista e considerar importante a efetividade da atividade intelectual do educando no processo de aprendizagem.

No questionamento aberto sobre qual estratégia de ensino os acadêmicos não conhecem, 19% (n=29) o Philipps 66, 12% (n=18) conhecem todas as estratégias apresentadas e 5% (n=7) não conhecem a tempestade cerebral. Phillipps 66 é uma atividade grupal em que são feitas uma análise e uma discussão sobre temas / problemas do contexto dos estudantes. Pode também ser úteis para obtenção de informação rápida sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 87). Tempestade cerebral é uma possibilidade de estimular a geração de novas idéias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior do estudante. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 82).

Apresentaram em menores proporções estratégias como: estudo do meio, oficina, júri simulado, estudo dirigido, lista de discussão, estudo de caso, estudo de texto e grupo de verbalização e dramatização.

Verificando a percepção do que representa o ambiente virtual para os alunos (Figura 4), a grande maioria acredita que o ambiente virtual é um espaço de aprendizagem continuada do espaço presencial e alguns relacionam como espaço para discussão e socialização.

Moran (2003) refere que com a educação online os papéis do professor se multiplicam, diferenciam e complementam, exigindo uma grande capacidade de adaptação do estudante, de criatividade diante de novas situações, propostas, atividades.

No ensino superior é preciso criar a cultura da educação online em professores, alunos e nas instituições. Os cursos podem alternar momentos de encontro numa sala de aula e outros em que continuamos aprendendo cada um no seu lugar de trabalho ou em casa, conectados através de redes eletrônicas (MORAN, 2003).

Existem duas grandes linhas pedagógicas denominadas de Pedagogias Diretivas e Pedagogias Não Diretivas que são materializadas a partir das práticas reais dos professores e de suas condições objetivas para organização do trabalho pedagógico na escola. Quando perguntamos para os professores sobre qual o papel da escola e de sua disciplina tem sido comum obtermos as seguintes respostas: “educar para a cidadania”, “educar para a vida”, “educar para o trabalho”, “ensinar valores”, entre outras. Nessas pequenas respostas existem ligações com as grandes correntes pedagógicas que se desenvolveram no século XX: encontramos a Escola Nova, da Psicologia e Pedagogia Histórico-Crítica, de

Piaget ou do liberalismo, construtivismo de Vygotsky e o de Piaget, do Materialismo Histórico, entre outras vertentes que moldaram os discursos e práticas pedagógicas desde os anos de 1920 (SILVA et al., 2009).

Figura 4- Avaliação dos alunos sobre o que representa o ambiente virtual de aprendizagem.

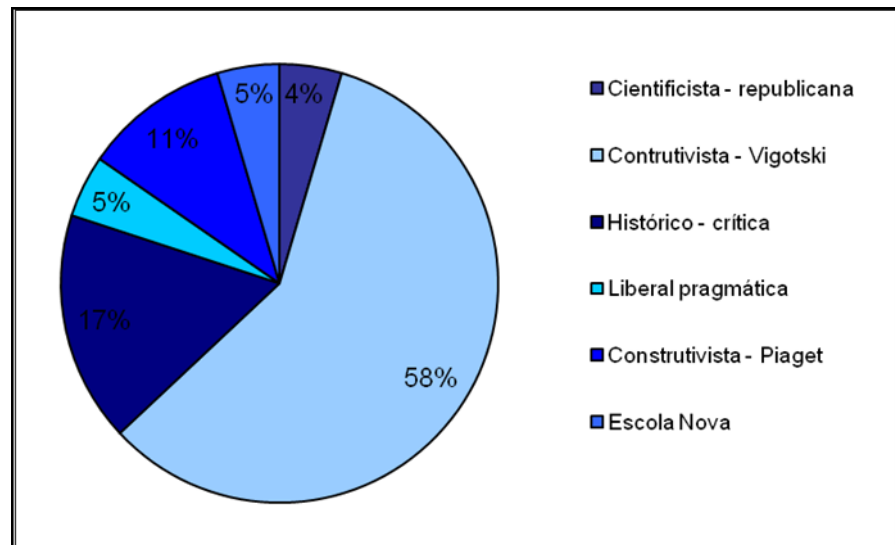


A aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc., a partir de seu contato com a realidade, com o “eu” e com outras pessoas (MARTINS, 2002). As teorias de aprendizagem buscam reconhecer a dinâmica envolvida nos atos de ensinar e aprender, partindo do reconhecimento da evolução cognitiva do homem, e tentam explicar a relação entre o conhecimento pré-existente e o novo conhecimento. A aprendizagem não seria apenas inteligência e construção de conhecimento, mas, basicamente, identificação pessoal e relação através da interação entre as pessoas.

O educador, conhecendo a teoria que sustenta a sua prática, pode suscitar transformações na conscientização dos educandos e demais colegas, chegando até aos condicionantes sociais, tornando o processo ensino-aprendizagem em algo realmente significativo, em prol de uma educação transformadora, que supere os déficits educacionais e sociais atuais (GASPARIN, 2005).

Analisando a figura 5 que demonstra a teoria de aprendizagem que o aluno mais se identifica na prática como professor, mais da metade responderam a teoria Construtivista de Vygotsky e posteriormente a Teoria Histórico-crítica. O construtivismo implica em deixar de ver o aluno como um receptor de conhecimentos, não importando como os armazena em sua mente, e passar a considerá-lo um agente de uma construção que é a sua própria estrutura cognitiva. Em uma abordagem construtivista, o erro é uma importante fonte de aprendizagem. O aprendiz deve sempre se questionar sobre as consequências de suas atitudes e, a partir de seus erros ou acertos, construir seus conceitos, em vez de usá-los apenas para verificar quanto do que foi repassado para o aluno foi realmente assimilado (MARTINS, 2005).

Figura 5- Avaliação dos alunos sobre a teoria de aprendizagem que mais se identificam na prática como professor.



Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), professor e pesquisador, construiu sua teoria tendo como base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico. Para Vygotsky, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor, ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Além disso, acredita que, os processos psicológicos mais complexos – ou funções psicológicas superiores, que diferenciam os humanos dos outros animais – só se formam e se desenvolvem pelo aprendizado (GRANDES PENSADORES, 2002).

Segundo Vygotsky, todo aprendizado é necessariamente mediado – e isso torna o papel do ensino e do professor mais ativo e determinante. O primeiro contato da criança com novas atividades, habilidades ou informações deve ter a participação de um adulto. Ao internalizar um procedimento, a criança “se apropria” dele, tornando-o voluntário e independente. É a isso que se refere um de seus principais conceitos, o de zona de desenvolvimento proximal, que seria a distância entre o desenvolvimento real de uma criança e aquilo que ela tem o potencial de aprender – potencial que é demonstrado pela capacidade de desenvolver uma competência com a ajuda de um adulto. Saber identificar essas duas capacidades e trabalhar o percurso de cada aluno entre ambas são as duas principais habilidades que um professor precisa ter, de acordo com Vygotsky (GRANDES PENSADORES, 2002).

A teoria histórico-crítica objetiva resgatar a importância da escola, a reorganização do processo educativo, ressaltando o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar. Seu método de ensino visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (GASPARIN, 2005).

A Pedagogia Histórico-Crítica surgiu no Brasil na década de 1980, tendo como principal expoente o professor Dermeval Saviani. Esta Teoria de Educação desenvolveu-se aos poucos, mas desde o seu princípio, assumiu alguns pressupostos teóricos vindos de outras áreas. É o caso da ontologia realista, fundamentada no materialismo histórico marxista e na epistemologia dialética; na psicologia, os trabalhos da Escola de Vigotski tem importância capital. Na área da educação as influências são de George Snyders e Antonio Gramsci, Mario Alighiero Manacorda e Bogdan Suchodolski, (SAVIANI, 2008).

A Psicologia que embasa a Pedagogia Histórico-Crítica é a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, onde o homem é compreendido como um ser histórico, construído através de suas relações com o mundo natural e social (GASPARIN, 2005).

A teoria de Vygotsky e a histórico-crítica são bastante semelhantes, porém existem algumas diferenças:

1) No aprendizado o Vygotsky refere que o aluno aprende a partir da mediação do professor, dependendo do estágio do desenvolvimento biológico e social/cultural, entretanto a teoria histórico-crítica só prevê o aprendizado a partir da mediação do professor;

2) O discurso pedagógico de Vygotsky é construtivista e a outra teoria é histórico-crítica;

3) Os procedimentos didáticos de todas as atividades na escola, no Vygotsky é hierarquia fraca, mais autonomia e controle implícito e na teoria histórico-crítica a hierarquia é forte, com espaços de negociação e controle explícito (SILVA et al. 2009).

Definir como seria um professor ideal não é tarefa fácil, isto porque tal definição envolve necessariamente elementos subjetivos, o que implica dizer que um aluno pode considerar determinado professor como excelente, enquanto outro aluno não o vê da mesma maneira. Assim, a caracterização do que vem a ser um bom professor envolve um julgamento de valor de caráter subjetivo.

Ainda que a definição de bom professor seja essencialmente subjetiva, algumas características são essenciais a uma atuação docente de qualidade. Nesta perspectiva, Furtado et al. (2009, p. 633) mencionam a questão dos saberes docentes, esclarecendo que "o saber representa o fundamento da competência técnico-científica para o desenvolvimento de sua ação e se relaciona às dimensões ética, política, social e cultural".

Diante do exposto pode-se verificar os resultados obtidos quando os acadêmicos questionados da sua percepção sobre o que é ser um bom professor, destacou-se algumas respostas:

"Aquele que escuta, estimula e desafia o aluno a pensar e agir".

"Um professor atualizado que escuta o aluno e o ajuda na construção do conhecimento".

"Ser mediador do processo de ensino-aprendizado".

"Transmitir o conhecimento ao aluno e buscar sempre novas formas de ensino".

"Aquele que motiva o aluno a buscar muito mais do que está posto".

“É gostar de ser professor”.

“Aquele que desperta a curiosidade do aluno e o incentiva a buscar o seu próprio conhecimento”.

Segundo Tardif (2002, p.39) o professor ideal "deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos".

Imbernón (2000, p. 15) considera necessário também que os professores desenvolvam aprendizagens relacionadas à relação, convivência, cultura, interação com o grupo, com seus semelhantes e a comunidade, como também que a formação docente vá além de uma "mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforme na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação", possibilitando a aprendizagem e a adaptação às transformações e incertezas vivenciadas na sociedade.

Observando a percepção dos acadêmicos sobre o que é ser bom aluno, verificou-se as seguintes respostas:

“Buscar tal conhecimento e não esperar recebê-lo”.

“Estar aberto para o ensino fazendo parte dessa construção”

“Ser dedicado”.

“Participativo”.

“É entender que o conhecimento advém do empenho do aluno mediado pelo professor capacitado e motivado”.

“Ser curioso”.

“Estar permanentemente aberto a aprendizagem”.

Segundo Mantovanini (2001) o “bom aluno” também é identificado por algumas características como a disciplina, ou seja, aquele que não tumultua ou perturba a ordem da classe. Outra característica do “bom aluno” é que ele demonstra interesse pelo que está sendo ensinado, porém é autônomo, independente e disciplinado.

Considerações finais

Um número expressivo de alunos matriculados no terceiro semestre do PEG participou da pesquisa. A maioria está na faixa etária de 20 a 30 anos e prevalece no curso o sexo feminino. Grande parte dos alunos possui como formação acadêmica o mestrado e a área de formação que prevalece é a ciências agrárias.

Pode-se observar que um percentual de alunos, possui vínculo empregatício e realizam outro curso além do PEG.

Em relação ao ambiente de aprendizagem acreditam que o ambiente presencial em conjunto com o virtual seria o método mais válido e produtivo na construção do conhecimento.

Como estratégia de ensino-aprendizagem os alunos preferem a aula expositiva dialogada, utilizando como ferramenta o data show.

A teoria de aprendizagem que consideram mais viável para aplicar na prática como professor é a teoria Construtivista de Vygotsky.

Perception of students in Teacher Training Program for Professional Education and Technology on the strategies and teaching-learning theories

ABSTRACT

This aimed to identify the theories and strategies of teaching and learning more meaningful from the perspective of the students of third semester of PEG. The instrument used for data collection was a questionnaire consisting of objective and subjective measurements with open and closed questions. It was found that 55.55% (n = 65) of enrolled students responded to the survey. Most have 20 to 30 years, female, their current lineup is master and the area of education that prevails is the agricultural sciences. Moreover, they have employment and do another course of PEG addition. They believe that the classroom environment in conjunction with the virtual method would be the most effective and productive in the construction of knowledge. As a strategy for teaching the students prefer the lecture through dialogue and theory is the constructivist theory of Vygotsky.

KEYWORDS: Training of teachers. Vocational and technological education. Teaching and learning.

NOTAS

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

CUNHA, M. I da. **A pratica pedagogica do "bom professor"** : influencias na sua educação. F. (1988). Tese (Doutor em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

FINGER, J. N.; SILVEIRA, J. dos S. da.; PINHEIRO, S. G. **Recursos tecnológicos como estratégias de aprendizagem no ensino de ciência e biologia**. Disponível em: <http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_14355/artigo_sobre_recurso_s_tecnol%C3%93gicos_como_estrategias_de_aprendizagem_no_ensino_de_ci%C3%80ncias_e_biologia>. Acessado em: 01 de jul 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FURTADO, Clara Maria; PEREIRA, Luiz H.; MOROSINI, Marília Costa. **Formação docente na licenciatura e no exercício da docência**. IV Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação, PUCRS. 2009.

GASPARIN, J. L. **Aprender, Desaprender, Reaprender**. 2005. Texto digitalizado.

GRANDES PENSADORES. Lev Vygotsky. **Revista Escola**. Disponível em: revistaescola.abril.com.br/.../lev-vygotsky-teorico-423354.shtml. Acesso em: 01 jul. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção questões da nossa época; v. 77).

KAPLÚN, M. De médio y fines em comunicaci3n. *Chasqui* — **Revista Latinoamericana de Comunicaci3n**. Quito: Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicaci3n para Am3rica Latina (CIESPAL), v. 58, jun. 1997. Disponível em: <<http://www.comunica.org/chasqui/kaplun.htm>>. Acesso em: 01 jul 2012.

LIMA, R. **O vídeo na sala de aula:** breve reflexão a partir das contribuições de Mario Kaplún e Paulo Freire. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/4061931/Z-O-video-na-sala-de-aula-breve-reflexao-a-partir-das-contribuicoes-de-Mario-Kaplun-e-Paulo-Freire#scribd>. Acesso em: 01 Jul 2012.

MANTOVANINI, M. C. (2001). **Professores e alunos problema:** um círculo vicioso. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MARTINS, Janae Gonçalves. **Aprendizagem baseada em problemas aplicada a ambiente virtual de aprendizagem.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002. Disponível em: <http://www.inf.ufes.br/~cvnascimento/artigos/2016.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2014.

MORAN, J. M. **Novas questões que a educação on-line traz para a didática.** 2003. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/questoes.htm>. Acesso em: 01 jul. 2014.

PEREIRA et al. Uma visão articulada das teorias de Piaget e Vygotsky e suas implicações na educação a distância. **Revista Educação em Rede**, v.2 n.1 dez. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; LIMA, Angela Maria de Sousa; NUNES, Nataly; LIMA, Alexandre Jeronimo Correia. **Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa.** Londrina : UEL; SET-PR, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional.** 2002.

Recebido: 04 mar. 2015.

Aprovado: 06 jun. 2016.

DOI: <http://dx.doi.org/10.3895/rbect.v9n2.2806>

Como citar: HAUTRIVE, T. P.; VIERA, V. B. Percepção dos alunos do Programa de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica sobre as estratégias e teorias de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.utpr.edu.br/rbect/article/view/2806>>. Acesso em: xxx.

Correspondência:

Tiffany Hautrive

Rua Marechal Hermes, 190, 97010-320, Santa Maria, RS, Brasil.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

