



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
DO PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

EDINÉYA MIGUEL PEREIRA

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DO
ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO**

EDINÉYA MIGUEL PEREIRA

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DO
ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Annecy Tojeiro Giordani

CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2019

MM636f MIGUEL PEREIRA, EDINÉYA
 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DO ENSINO
 PROFISSIONAL TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO / EDINÉYA MIGUEL
 PEREIRA; orientadora ANNECY TOJEIRO GIORDANI -
 Cornélio Procópio, 2019.
 115 p. :il.

 Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade
 Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências
 Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em
 Ensino, 2019.

 1. . I. TOJEIRO GIORDANI, ANNECY, orient. II.
 Título.

EDINÉYA MIGUEL PEREIRA

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DO ENSINO
PROFISSIONAL TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Annecy Tojeiro Giordani
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Prof^a. Dr^a. Samira Fayez Kfoury da Silva
Universidade Norte do Paraná - UNOPAR

Prof^a. Dr^a. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Cornélio Procópio, 03 de outubro de 2019.

Dedico este trabalho ao meu marido
Ronaldo e a meus filhos Samara Nascimento
e Murilo Nascimento, pelo apoio e incentivo
em todos os momentos, principalmente
naqueles em que encontrei dificuldades

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela benção e assistência em toda minha vida e também na realização deste trabalho.

Ao meu marido Ronaldo Gomes do Nascimento pelo apoio e incentivo que recebi neste período de estudos e em tantos outros, e ainda todo cuidado e carinho aos nossos filhos, principalmente nos momentos em que estive ausente.

Aos meus filhos Samara Nascimento e Murilo Nascimento, ainda pequenos, pelas tantas vezes que me ausentei (mesmo estando em casa) e que do seu jeito infantil compreenderam e me apoiaram.

Aos meus pais e a toda minha família, que sempre acreditaram em minha capacidade e me fortaleceram com suas orientações e preces.

À minha orientadora, a quem hoje posso chamar de amiga, por compartilhar seus conhecimentos e por acreditar em mim em momentos que eu mesma não acreditava.

Aos professores do PPGEN a quem admiro profundamente, por serem tão grandes e nos ensinarem com tamanho carinho humildade e respeito. Os levarei para sempre como referência em minha vida pessoal e profissional.

Aos membros do Grupo de Trabalho e Ensino (GTE) pelas contribuições e apoio e por abrirem espaço para este estudo, em especial a minha amiga Maria Aldinete de A. Reinaldi pela ajuda e pelo carinho que me dispensou ao abrir as portas de sua casa.

Aos colegas da 3º turma do Mestrado Profissional em Ensino, em especial aos alunos Claudia Cristina Figueiredo A. do Couto, Debora Regina da S. Rissi, Fabiane Mazanatti Mirandola, Luiz Ricardo S. Ferreira e Paula Elisie M. Izidoro por dividirem momentos de angústia, aprendizado, alegria e boas gargalhadas.

Aos membros da Banca de Qualificação e Defesa (titulares e suplentes), pelas contribuições que foram imprescindíveis para o aprimoramento deste trabalho.

Aos professores pesquisados por aceitarem participar desta

pesquisa, e ao apoio da direção do Estabelecimento de Ensino que me abriu as portas para tal.

Ao prefeito de Ibaiti, Dr. Antonely de Cássio Alves de Carvalho, que me possibilitou frequentar as aulas de Mestrado e vislumbrar este Título. Sem seu gesto certamente não teria sido possível realizar este sonho.

Aos professores e funcionários, a quem posso chamar de amigos, da Escola Municipal José Gonçalves Dias, por tanto incentivo, torcida, ajuda e por tantas vezes se fazerem ouvintes das minhas angústias. Sempre senti a confiança que depositaram em mim na realização deste trabalho.

Aos professores e funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Ibaiti, em especial professora Tânia Fátima Fadel Bueno a quem o nome já me causava admiração, hoje posso dizer com propriedade o quanto seu coração é generoso, sem seu apoio não seria possível concluir este trabalho.

Aos meus professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Escola Napoleão da Silva Reis, Iracema Miguel Pereira (minha mãe) e Nair dos Santos (pré-escola), Jandyra Candida Detoni Dias (1ª série), Marinete Vale Dantas (In memoriam - 2ª série), Daigles Aparecida de Carvalho (In memoriam - 3ª série), Carla Regina Prado Fogaça (3ª série), Maria Margarete de Souza Pina (4ª série) e a todos os professores que ao longo da minha vida escolar estruturaram minhas asas para que mais tarde pudesse ambicionar voos mais altos.

À minha colega de trabalho, comadre e principalmente amiga Tania Pereira da S. Constantino por me substituir na Escola (no trabalho pedagógico) nos dias em que me ausentava para as aulas de Mestrado.

À minha amiga Luciana Cristina F. D. Algozo pelas tantas noites que me acolheu em sua casa facilitando minhas idas às aulas de Mestrado.

À minha amiga, professora, hoje Dr^a. Flavia Wegrzyn Martinez a quem tantas vezes pedi socorro. Nossas conversas foram breves, no entanto, muito esclarecedoras.

Aos trabalhadores da Casa Espírita “A Caminho da Luz” pelas preces, aconselhamentos, ajuda, amizade e carinho que sempre me dispuseram.

A todos aqueles que acreditaram e também aos que não

acreditaram que a realização deste sonho seria possível. Tudo e todos me estimularam, de maneiras diferentes, a chegar até aqui. Só tenho a agradecer.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor,
mas lutei para que o melhor fosse feito. Não
sou o que deveria ser, mas Graças a Deus,
não sou o que era antes”. (Marthin Luther King)

PEREIRA, Edinéya Miguel. **Formação Pedagógica para Professores do Ensino Profissional Técnico em Agronegócio**. 2019. 115. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2019.

RESUMO

Frente à necessidade de formação pedagógica dos professores bacharéis que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, em um Curso Técnico em Agronegócio, esta pesquisa de natureza qualitativa, teve como objetivo principal instrumentalizá-los pedagogicamente e possibilitar a inserção de componentes didático-pedagógicos em sua prática docente, com vista à melhoria do ensino profissionalizante. Para tanto, aplicamos entrevistas e questionários a seis professores para levantamento de suas dificuldades e necessidades formativas relacionadas à docência, seguido do planejamento e da oferta de um Curso de Formação Pedagógica com atividades presenciais e a distância. Após sua implementação, analisamos os resultados, no tocante às suas contribuições e limitações, bem como seu impacto nos professores cursistas, participantes da pesquisa. Para análise dos dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva, o que levou a três categorias à priori: *“Formação para docência”*; *“Saberes docentes”*, *“Curso de formação pedagógica”* e, uma quarta categoria emergente, denominada *“Expectativas em relação à docência”*. Os resultados indicaram que o Curso de Formação Pedagógica apresentou temas relevantes e inovadores à prática pedagógica dos professores, todos bacharéis, o que pode contribuir para a fundamentação de suas ações na docência em consonância com um processo de ensino mais dinâmico e atual.

Palavras-chave: Formação de professores. Saberes docentes. Ensino técnico. Agronegócio.

PEREIRA, Edinéya Miguel. **Formação Pedagógica para Professores do Ensino Profissional Técnico em Agronegócio**. 2019. 115. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2019.

ABSTRACT

In face of the necessity of pedagogical training to bachelors degree teachers acting in Professional and Technological Education in a Technical Course in Agribusiness, this qualitative research had as the main goal pedagogically instrumentalize them this subject and turn possible the insertion of didactic-pedagogical components in the teaching practice, to improve the professionalizing education. We apply interviews and questionnaires to six teachers to find their difficulties and formation needs related to the teaching practice, follow by the Pedagogic Formation Course planning and offering, with presencial activities and distance learning. After implementation, we analyzed the results as for the contributions and the limitations, as well as the impact on the teachers of the course that participated the research. For data analysis, we use Discursive Textual Analysis, that lead, a priori, to three categories: *“Teach Training”*; *“Teaching Knowledges”*; *“Pedagogical Training Programme”*, and a *fourth emerging categorie*, named *“Expectations Regarding Teaching”*. The results indicated that the Pedagogic Formation Course presented relevant themes and groundbreaking to the teach practice of the teachers, all of them are bachelor's degree, this can contribute to substantiate their actions in teaching, aligned with a more dynamic and current teaching process.

Keywords: Teacher training. Teaching knowledge. Technical education. Agribusiness.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Categorias da ATD	48
Figura 2 – Categoria 1, subcategoria e unidades da ATD	49
Figura 3 – Categoria 2, subcategoria e unidades da ATD	53
Figura 4 – Categoria 3, subcategorias e unidades da ATD	57
Figura 5 – Categoria 4, subcategorias e unidades da ATD	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos professores segundo sua formação acadêmica, ano de conclusão, pós-graduação e experiência na docência.....	39
Quadro 2 – Plano de Curso da Formação Pedagógica.....	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional
CFE	Conselho Federal de Educação
CFP	Curso de Formação pedagógica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEP	Departamento de Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PEE-PR	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEN	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEM	Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PTE	Produto Técnico Educacional
SEED-PR	Secretaria de Estado de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	16
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
1.1	ASPECTOS HISTÓRICOS ACERCA DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL.....	19
1.2	O ENSINO TÉCNICO NO ESTADO DO PARANÁ.....	23
1.3	OS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	26
1.4	DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	32
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	35
2.1	TIPO DE PESQUISA.....	35
2.1.1	A Análise Textual Discursiva.....	36
2.1.2	O Campo Da Pesquisa.....	37
2.1.3	Os Instrumentos Da Pesquisa.....	38
2.1.4	Perfil dos participantes da pesquisa	38
2.1.5	Coleta e análise dos dados para construção do Produto Técnico Educativo.....	39
3	O PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL.....	41
3.1	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO.....	42
3.1.1	Plano de Curso.....	44
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	48
4.1	ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	48
4.1.1	Categoria 1: Formação para a docência.....	48
4.1.2	Categoria 2: Saberes docentes.....	52
4.1.3	Categoria 3: O curso de formação pedagógica.....	57
4.1.4	Categoria 4: Expectativas em relação à docência.....	62
4.2	O METATEXTO.....	68
	CONSIDERAÇÕES.....	72
	REFERÊNCIAS.....	74

APÊNDICES	81
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	82
APÊNDICE B – Declaração de Permissão de Utilização de Dados.....	84
APÊNDICE C – Ficha de Identificação dos Participantes da Pesquisa.....	86
APÊNDICE D – Entrevista com os Participantes da Pesquisa.....	87
APÊNDICE E – Avaliação Diagnóstica do Módulo I (1º Encontro)	88
APÊNDICE F - Síntese Avaliativa do Módulo I (1º Encontro)	89
APÊNDICE G – Avaliação Diagnóstica do Módulo I (2º Encontro).....	90
APÊNDICE H – Síntese Avaliativa do Módulo I (2º Encontro).....	91
APÊNDICE I – Questões Saberes Docentes.....	92
APÊNDICE J – Atividade sobre Avaliação “Tirinha”.....	93
APÊNDICE K – Questões pós curso de formação docente.....	94
APÊNDICE L – Dinâmica CHÁ.....	95

ANEXOS	96
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	97
ANEXO B – Check list - análise de solicitação para pesquisa científica	100
ANEXO C – Requerimento para autorização de realização da pesquisa científica.....	102
ANEXO D – Termo de compromisso da pesquisa científica.....	104
ANEXO E – Roteiro para submissão do projeto à SEED.....	107
ANEXO F – Concordância da Instituição coparticipante.....	112
ANEXO G – Termo de concordância do NRE/SEED para a unidade concedente.....	113
ANEXO H – Termo para autorização de uso.....	114

INTRODUÇÃO

No cenário educacional atual, a qualidade do ensino tem estado frequentemente em pauta. Dentre as questões apontadas, e por que não dizer no centro delas, encontra-se a necessidade de se repensar a formação dos profissionais que atuam na docência, conforme argumentam Nóvoa (1992), Pimenta (1998), Gauthier *et al.* (2006) e Tardif (2014).

Nas Instituições de Ensino Superior (IES), os cursos de Licenciatura denotam fragilidade quando o assunto é formação de professores. Faculdades de Educação têm sido criticadas pela ineficiência na formação docente, aumentando a desconfiança e insatisfação pública em relação ao trabalho destes profissionais (DARLING-HAMMOND, 2014). Ademais, a crença de que, para ser professor basta ter talento, dispor de bom senso ou mesmo ter vocação, são fatores que dificultam a profissionalização da docência e desvalorizam a profissão (GAUTHIER *et al.*, 2006).

Nesta percepção, Gauthier *et al.* (2006) destacam que o ato de ensinar não consiste apenas em transmitir o conteúdo aos alunos, não bastando somente saber química para se ensinar química, pois quem ensina deve também saber planejar, organizar e avaliar.

Embora tais saberes não sejam do domínio de muitos profissionais de diferentes áreas do conhecimento, inúmeros têm optado pela docência sem terem clareza dos condicionantes e das complexidades que implicam o ato de ensinar, contribuindo ainda mais para as críticas sobre a qualidade do ensino no Brasil (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

No cenário do ensino técnico profissionalizante, dentre inúmeros profissionais em atividade no magistério, estão veterinários, químicos, agrônomos, nutricionistas, enfermeiros, advogados, entre outros, cuja formação inicial é a de bacharel e, portanto, não possuem preparação pedagógica. Esta é a situação de professores que atuam no Ensino Técnico em Agronegócio e cuja busca de publicações científicas específicas desse nicho, aponta para a escassez de literatura sobre o assunto. Assim, como objetivo geral delineamos instrumentalizar os professores com ações didáticas, de modo a possibilitar a inserção de componentes didático-pedagógicos voltados a professores do Ensino Técnico em Agronegócio, nível profissionalizante. Para tanto, três objetivos específicos foram estabelecidos, a serem: 1- levantar por meio de entrevistas e questionários quais são as dificuldades

e necessidades formativas dos professores relacionadas à docência; 2- planejar e implementar um Curso de Formação Pedagógica (CFP) de caráter extensivo com carga horária total de 20 horas, destinado aos professores participantes da pesquisa e; 3- analisar os resultados, contribuições e limitações deste Curso, assim como o seu impacto nos participantes da pesquisa.

O Curso de Formação foi realizado com os professores de um Curso Técnico em Agronegócio, em um Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) de uma cidade do norte pioneiro do Estado do Paraná. Os dados para a pesquisa foram coletados a partir da aplicação de entrevistas e questionários aos professores do Curso Técnico em Agronegócio. Foi ofertado um CFP a seis professores bacharéis em Direito, Medicina Veterinária, Engenharia Agrônômica e Administração, intitulado “Formação Pedagógica para Professores do Ensino Profissional Técnico em Agronegócio”.

Trata-se de um curso formativo com ênfase nos saberes e fazeres docentes, com vistas a possibilitar a inserção de componentes didático-pedagógicos voltados a professores atuantes no Ensino Técnico em Agronegócio, nível profissionalizante, oportunizando aporte teórico e prático, numa perspectiva reflexiva, em consonância com um panorama formativo de desenvolvimento e avaliação direcionados ao aperfeiçoamento da prática docente destes professores. Portanto, este Curso de Formação é parte inseparável desta pesquisa, uma vez que se trata de um Mestrado Profissional, cuja principal característica é a construção e/ou aplicação de um produto final, ou seja, uma exigência para conclusão desta modalidade (*Stricto Sensu* profissional) (SILVEIRA; PINTO, 2005).

Como procedimentos, buscamos evidenciar por meio de entrevistas e questionários aplicados aos professores, quais suas necessidades formativas relacionadas à docência, para a seguir, planejar e implementar um CFP, seguido da análise de seus resultados, contribuições e limitações. Assim, escolhemos a formação continuada, partindo da compreensão de que é um momento de experimentação do novo, de fomento para desenvolver experiências pessoais e profissionais, de ação onde os participantes da pesquisa são considerados autores da configuração social da escola, buscando transformar sua prática (IMBERNÓN, 2010a).

Para a organização deste estudo, optamos por quatro seções, sendo que, na primeira tratamos da fundamentação teórica desta pesquisa com subseções

relacionadas aos Aspectos Históricos do Ensino Técnico no Brasil e no Estado do Paraná, e ainda os Saberes Docentes e a Formação Docente essenciais para os profissionais que escolheram o magistério, numa última subseção apresentamos o conhecimento Didático como saber necessário à formação de profissionais docentes. Na segunda seção enumeramos os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, bem como, o campo de aplicação, o perfil dos professores participantes e o processo de coleta de dados utilizado. Para a terceira seção exemplificamos o Produto Técnico Educacional (PTE) desenvolvido, intitulado “Curso de Formação Pedagógica para Professores do Ensino Profissional Técnico em Agronegócio”. Na quarta seção os resultados são identificados e analisados segundo a metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD), o que possibilitou a construção de categorias e subcategorias, tendo em conta também, a aplicação do PTE e sua avaliação pelos cursistas.

Pretendemos que esta pesquisa contribua com a construção formativa da profissão docente daqueles que atuam no Ensino Técnico em geral, e, em específico, dos professores dos Cursos Técnicos em Agronegócios. Afinal, parafraseando Freire “[...] Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção abordaremos os principais acontecimentos históricos, por meio de leis que fundamentaram o Ensino Técnico no Brasil e no Estado do Paraná. Trataremos também dos Saberes Docentes e da Formação Docente como base que estabelece a ação de ser professor, e ainda refletiremos sobre Didática e a Formação de Professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS ACERCA DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL

Entendemos que a história que envolve o Ensino Técnico no Brasil está mergulhada em um processo historicamente construído por tentativas de democratização de ensino. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), datada do dia 20 de dezembro de 1961 n. 4.024/61, dispunha o Ensino Técnico em Industrial, Agrícola e Comercial, sendo ginasial, com duração de quatro anos e o colegial de no mínimo três anos (BRASIL, 1961). Com a assinatura do Acordo Mec-Usaid¹ (Ministério da Educação e Cultura – *United States Agency for International Development*/Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) em 30 de junho de 1966, a estrutura do Ensino no Brasil sofreu modificações nos níveis primário, médio e superior (CUNHA; ALVES, 2014).

Diante do exposto, iniciaremos nossas reflexões sobre a Educação Profissional no Brasil, a partir da reforma de lei sofrida pela primeira LDB n. 4.024/61, denominada LDB n. 5.692/71, que estruturava o Ensino Médio em profissionalizante para todos, na intenção de suprir a mão de obra necessária ao crescente processo de industrialização (CANALI, 2009). No âmbito da Formação de professores a Lei n. 5.692/71 previa a formação em nível superior nos cursos de licenciatura plena ou curta para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ao curso de Pedagogia estipulou-se habilitação específica para o magistério e criado os cargos de especialistas em Educação, sendo estes, diretores, orientadores educacionais, supervisores educacionais e inspetores de ensino

¹ “[...] foram um conjunto de ações pactuadas na década de 1960, convergindo para um programa abrangente, com o intuito de modernizar o Sistema de Ensino Brasileiro, incluindo as universidades. Planejando um novo Sistema embasado na experiência norte-americana na área educacional” (CUNHA; ALVES, 2014, p. 111).

(BEATRIZ, 2018). Para a atuação de professores no Ensino Técnico, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou o plano para formação de professores para as disciplinas profissionais do ensino técnico industrial por meio do Parecer 151/70 (SOUZA; ANDRADE; AGUIAR, 2014).

Tendo vigorado por 10 anos, a LDB n. 5.692/71 sofreu alterações em seus dispositivos no que diz respeito à Educação Profissional com a lei n. 7.044/82 que dispunha a profissionalização do ensino de 2º grau. Esta lei substituiu a qualificação do trabalho por preparação para o trabalho, agora em nível de 2º grau, retirando a obrigatoriedade da profissionalização neste nível de ensino. No ano de 1996 revoga-se a lei n. 7.044/82 com a aprovação da LDB n. 9.394/96, denominada Lei Darcy Ribeiro. Esta lei estabelece a educação como responsabilidade da família e do Estado, inspirada nos princípios de “[...] liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p 1).

No âmbito da Educação Profissional, a Lei Darcy Ribeiro previa, o Ensino Técnico como Modalidade de Educação Escolar, que deveria estar articulada com o ensino regular ou diferenciadas habilidades de educação continuada, colocando-a como caminho para alcançar o direito à Educação e ao Trabalho com total prioridade (BRASIL, 2012). No que diz respeito à formação de professores para a EPT em Capítulo IV artigo 61 estabelece que

a formação de profissionais da educação dos diferentes níveis e modalidades de ensino dar-se-á mediante a associação entre teorias e práticas, mediante a capacitação em serviço, e que é preciso aproveitar a formação e as experiências anteriores desses profissionais em instituições de ensino e em outras atividades incluído pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009 (SOUZA; ANDRADE; AGUIAR, 2014, p. 8).

Um ano mais tarde, o capítulo da LDB que trata da Educação Profissional foi regulamentado pelo Decreto n. 2.208/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são reformuladas para todas as etapas e modalidades da educação básica, no intuito de promover o aperfeiçoamento da Educação Nacional e de reger o Sistema Nacional de Ensino (BRASIL, 1997). No entanto, a reforma contribuiu para a divisão do sistema de ensino, de um lado a oferta para os que pretendem ingressar no mundo do trabalho (formação profissional), do outro a educação para a formação das elites (formação acadêmica) (PARANÁ, 2006).

Após sete anos, revoga-se o Decreto n. 2.208/97 em favor do Decreto n. 5.154/04, com a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estas alterações se deram no Título V da LDB e se tornou um marco organizacional da Educação Brasileira (BRASIL, 2012). Neste sentido, foi acrescentado a seção IV-A, sobre a Educação Técnica de Nível Médio, sendo finalmente modificada a denominação do Capítulo III do Título V, para abordar sobre a EPT. Conforme o critério das alterações sofridas pela LDB, Lei n. 11.741/2008, estabeleceram-se Diretrizes para a EPT com fundamento na Educação Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012).

No ano de 2011 por meio da lei n. 12.513 o governo federal cria o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) na tentativa de ampliar a oferta de Cursos de EPT. Por meio de programas que vislumbravam ações de assistência técnica e financeira, o PRONATEC objetivava:

A expansão das redes federal e estaduais de EPT; a ampliação da oferta de cursos a distância; a ampliação do acesso gratuito a cursos de EPT em instituições públicas e privadas; a ampliação das oportunidades de capacitação para trabalhadores de forma articulada com as políticas de geração de trabalho, emprego e renda e; a difusão de recursos pedagógicos para a EPT (BRASIL, 2018).

Diante das muitas modificações que aconteceram no ensino em âmbito nacional, constatou-se a necessidade de atualização das DCN, nestes termos, após estudos, debates e audiências públicas publica-se as DCN para a Educação Básica que contempla as várias modalidades de Ensino, dentre elas, as DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012).

Em 25 de junho do ano de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) e, no tocante à EPT, a Lei n. 13.005/14, apresenta-se como um marco legal no que tange ao reestabelecimento de mecanismos que visam a democratização da gestão e à qualidade de ensino, com legalidade por 10 anos e como desafio, sua expansão e a formação dos profissionais que atuam nesta modalidade (BRASIL, 2014). No entanto, cinco anos mais tarde o que se observa é a incapacidade do Estado em cumprir as metas. No que diz respeito à Educação Profissional, a meta 11, que estabelece triplicar as matrículas assegurando sua qualidade, vem oscilando o número de alunos matriculados, porém ainda está longe de triplicar a oferta de vagas (OLIVEIRA, 2019).

Em 16 de fevereiro do ano de 2017 com a aprovação da Lei n. 13.415, a LDB no que diz respeito ao Ensino Técnico, ficam estabelecidos critérios para a oferta de formação técnica e profissional:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017).

Com esta lei, pretendeu-se dar autonomia ao Ensino Técnico para que fosse ofertado em parceria com outras Instituições de Ensino, além da possibilidade de consentir sistemas de crédito para certificação de conclusão de escolaridade. No ano de 2018 a LDB 9.394/96 é mais uma vez atualizada atendendo a alterações inseridas pela Lei n. 13.415/2017, a Resolução n. 3 de 21 de novembro de 2018 atualiza as DCN para o Ensino Médio, estabelecendo princípios para todas as modalidades de ensino. Dividida em Títulos e Capítulos a Resolução conceitua o Ensino Médio explicitando termos e conceitos próprios, estrutura o currículo, formas de oferta e organização; trata dos Sistemas de Ensino e da Proposta Pedagógica; e nas disposições gerais e transitórias, no artigo 29 especifica que “[...] A formação de docentes para atuar no ensino médio far-se-á em nível da educação superior, em cursos de licenciatura” (BRASIL, 2018, p. 1). Em âmbito do Ensino Profissionalizante a Resolução 3/2018 reforça o texto já existente na Lei 13.415/2017, registrando que os “[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino podem atuar como docentes do ensino médio apenas no itinerário de formação técnica e profissional [...]” (p. 1), esses profissionais deverão comprovar experiência profissional e ensinar conteúdos relacionados à sua formação (BRASIL, 2018).

Entretanto, de acordo com Oliveira e Costa (2017), a lei n. 13.415 traz incertezas em relação ao Ensino Técnico, dentre elas, o que caracteriza como terceirização da formação, uma vez que os estudos relacionados ao ensino técnico poderão acontecer em locais e formas alheios à escola. E também, o que os autores chamam de “[...] golpe na profissão docente” (p. 10), uma vez que a lei oficializa

profissionais com notório saber ministrarem disciplinas técnicas sem necessidade de adicionar formação pedagógica à formação profissional, desrespeitando a LDB, uma vez que, o Ensino Profissional Técnico de Nível Médio corresponde à Educação Básica. Tal situação, de acordo com os autores, caracteriza despreocupação com a formação didático-pedagógica e de ensino e aprendizagem “[...] A tradução prática desta visão é a oferta de formação profissional precária, puramente tecnicista, destinada ao aluno pobre que ocupará postos de trabalho precários” (p. 10-1). Na concepção de Oliveira e Costa (2017), a reestruturação do ensino médio retoma ao velho, remetendo o ensino técnico a um ensino tecnicista, retomando discussões que aconteceram na década de 90.

1.2 O ENSINO TÉCNICO NO ESTADO DO PARANÁ

No Estado do Paraná a Lei n. 4.978/64 normatizou o Sistema Estadual de Ensino. Em seu Capítulo III, no que diz respeito ao Ensino Técnico, em parágrafo único, a lei determinava que “[...] o sistema estadual de ensino incluirá também cursos profissionais de nível primário, médio e superior, cursos pré-vocacionais e de orientação profissional [...]” (PARANÁ, 1964). Neste período, o Ensino Técnico no Estado do Paraná abrangia os cursos Industrial, Agrícola, Comercial e Politécnico, sendo o regulamento, complementado pela LDB n. 4.024/61. No ano de 1971, com a reforma de LDB n. 5.692/71, foram implantadas as Diretrizes para o Ensino de 1º e 2º grau no Estado do Paraná. A referida lei rompia com a tradição de um ensino médio voltado para o mundo do trabalho e conferia equivalência ao ensino profissionalizante para fins de continuidade dos estudos (BRASIL, 1971).

Na década de 90, com a chegada da Lei n. 9.394/96, e com a regulamentação do Decreto n. 2.208/97, houve uma diminuição da oferta de cursos técnicos de nível médio e o estabelecimento da Educação Superior com oferta de cursos na área tecnológica (PARANÁ, 2006). No Estado do Paraná, 1.080 cursos profissionalizantes de diversas áreas foram fechados, a formação profissional técnica de nível médio foi delegada ao ensino privado, acentuando-se ainda mais a dicotomia histórica entre ensino para formação de mão de obra e a formação para a Universidade (PARANÁ, 2006).

Neste período, com a perspectiva do Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio (PROEM)², foi estabelecido um conjunto de ações que modificou profundamente a estrutura educacional e institucional paranaense. Em resumo a proposta consistia em separar a educação geral da formação profissional. Neste período, foram criados a Agência Paranaense de Desenvolvimento do Ensino Técnico (PARANATEC) e o Serviço Social Autônomo (PARANAEDUCAÇÃO) (DEITOS, 2003).

Inúmeros cursos técnicos de nível médio foram fechados no Estado, escolas foram intimidadas a aderirem ao PROEM e extinguirem seus cursos (VIRIATO, 2008). Aos que ofereceram resistência aos ditames deste modelo de política pública, o fizeram sob corte de recursos e sucateamento de escolas (DEITOS, 2003, p. 13). No que concerne à formação de professores, na década de 90 o Paraná estabeleceu, na Rede Estadual de Ensino o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) que se caracterizou como um programa de formação continuada por meio de pesquisas em rede e ainda segundo Beatriz (2018), outros momentos de formação pedagógica como: “[...] Semana Pedagógica, Formação Continuada, Planejamento e Formação Disciplinar (p. 73).

A partir do ano de 2003, houve uma reorganização dos departamentos por níveis e modalidades de ensino. Em busca de uma nova política para a educação, diversos departamentos foram criados, com destaque para o Departamento de Educação Profissional (DEP), desta forma, encerrava-se a iniciativa neoliberal aplicada no Estado bem como as atividades da PARANATEC (GRIEBELER, 2019). Antecipando-se a revogação da Lei n. 2.208/1997, o Estado do Paraná introduziu, a Educação Profissional de Forma Integrada, pública e gratuita, na perspectiva de uma escola unitária e politécnica (PARANÁ, 2005 apud GRIEBELER, 2019).

Com o Decreto n. 5.154/04 promulgado, estava legalmente implantada a política de Educação Profissional articulada ao Ensino Médio de Forma Integrada (PARANÁ, 2006). Desta forma, realizaram-se dois encontros de Educação Profissional, com propostas curriculares sistematizadas, encaminhadas ao Conselho Estadual de Educação (CEE) que aprovou o Parecer n. 1.095/03 e o Plano de Expansão dos cursos de Educação Profissional pelo Parecer n. 1.028/03,

² [...] implementada nos Governos de Jaime Lerner (1995-2002) (DEITOS, 2003).

importantes marcos no processo de retomada do Ensino Profissionalizante na rede Estadual de Ensino (PARANÁ, 2006).

Em 2006 a Educação Profissional, no Estado do Paraná, ganhou mais um aliado, com o propósito de fortalecer a retomada de uma educação horizontal, e que fosse capaz de trazer consigo os ideais dos professores das escolas públicas paranaenses. As Diretrizes Curriculares da Educação Profissional, não somente norteiam o trabalho do professor, como também, apresentam um currículo democrático e dinâmico e garantem uma efetiva apropriação do conhecimento pelos alunos (PARANÁ, 2006). Entretanto, de acordo com Bagio (2016), uma leitura mais aprofundada dará ao leitor a percepção da variação linguística que o texto sofreu de sua versão preliminar à versão final, deixando-se de lado as experiências dos professores relacionadas nos primeiros textos, e acrescenta “[...] O vilão é afirmar que os docentes participaram da escrita de algo que eles foram meros coadjuvantes [...] já que segundo os registros foi uma construção coletiva” (p. 103).

No ano de 2013 foi aprovada pelo CEE, a deliberação n. 05/2013, que dispõe sobre normas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Especialização Técnica de Nível Médio, a qual revoga as deliberações 09/06 e 04/08, estando em vigência até os dias atuais (PARANÁ, 2013). A deliberação em Título I, artigo primeiro define “[...] normas sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Especialização Técnica de Nível Médio, para o Sistema Estadual de Ensino do Paraná”, que deve ser desenvolvido por meio de cursos e programas de “[...] Formação inicial e continuada ou qualificação profissional; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Especialização Técnica de Nível Médio” (PARANÁ, 2013, p. 2-3).

E ainda, o Plano Estadual de Educação (PEE-PR), Lei n. 18.492/15 estabeleceu 20 metas que visam a melhoria da qualidade da Educação, sendo a meta número 11 “[...] duplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e expansão no segmento público” (PARANÁ, 2015, p. 82). Segundo Paraná (2015), o plano foi elaborado com a participação de vários segmentos da sociedade, e tem como característica um processo participativo e democrático. De responsabilidade de toda comunidade, o PEE-PR perpassa por todos os níveis de escolaridade possibilitando a expansão do ensino, devendo ser aperfeiçoado sempre que se fizer necessário.

1.3 OS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DOCENTE

Os Saberes Docentes ou saberes dos professores estão em alta quando o assunto é a formação para docência. Ao pensarmos uma educação de qualidade, imediatamente nos defrontamos com a figura do professor, um profissional no centro das discussões e expectativas para que essa qualidade se efetive (ALMEIDA, 2004).

Para Tardif (2014), quando o assunto é o saber docente, é preciso levar em conta fatores que condicionam o trabalho do professor e as relações que ele estabelece no desenvolvimento da docência. E acentua que “[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (p. 11), e que este está pautado em elementos constituintes do trabalho docente, uma vez que relaciona-se com a experiência de vida e com a história profissional dos professores; que este saber é deles (do professor) e que transita por entre alunos em sala de aula e demais profissionais que atuam na escola (TARDIF, 2014).

Esses saberes decorrem das ciências da educação e da ciência pedagógica (TARDIF, 2002), sendo conhecimentos próprios da docência, tratam, do currículo, da transposição didática, do planejamento, da organização de tempo e espaço, da gestão de classe, das estratégias didáticas, do planejamento de ensino, da avaliação, do conhecimento dos documentos norteadores do sistema educacional de seus fundamentos filosóficos (SHULMAN, 2005; MARCELO GARCIA, 1999). Logo, os saberes pedagógicos estabelecem a ação do professor no ambiente de ensino compondo-se aos demais saberes (GAUTHIER *et al.*, 2006).

Tais saberes são relacionados por Tardif (2014) e por ele caracterizados como sociais devido a seu aspecto coletivo do trabalho e ao fato de que “[...] sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir sua legitimidade” (p. 13), e também ao fato de que os professores trabalham com sujeitos em função de um objeto na missão de transformar esses alunos, educá-los e instruí-los, sendo esta ligação, manifestada por meio de uma relação profunda entre professor e aluno. Além do que, a maneira como o professor ensina e o que deve ser ensinado se modifica com o tempo, permanecendo correlacionado com a história de determinada sociedade e na convivência com outros professores, onde se socializa profissionalmente e aprende a ensinar com seus pares. Nesse sentido,

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2014, p. 14).

Neste entendimento, autores como Freire (2010), Pimenta (1998, 2002), Gauthier *et al.* (2006), Tardif (2014), Cunha (2004) e Shulman (2005) tratam dos Saberes Docentes como sendo a base para o estabelecimento da profissionalização da docência em todas as áreas do conhecimento.

Na percepção de Shulman (2005), para a atuação do professor em situações de ensino, faz-se necessário um conjunto de conhecimentos e competências que convencionou-se chamar de *Knowledge base*, ou seja, a base do conhecimento para a docência. Além disso, o autor esclarece que, sete categorias são compreendidas como base de conhecimentos para uma efetiva profissionalização da docência, a saber: 1. conhecimento do conteúdo; 2. conhecimento pedagógico; 3. conhecimento do currículo; 4. conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5. conhecimento dos contextos educativos; 6. conhecimento didático do conteúdo e 7. conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos. Estes são os conhecimentos básicos para uma efetiva profissionalização da docência, com destaque para as habilidades básicas à transformação de uma pessoa em um professor competente.

Por sua vez, Tardif (2014) salienta a importância do saber prático com base na experiência do professor, do saber disciplinar, de conhecer seu programa e ter domínio de conhecimentos relativos às Ciências da Educação. E complementa, chamando a atenção para o fato de que alguns docentes acabam por viver um choque ao se depararem com a enorme defasagem entre os saberes adquiridos na formação e os saberes vivenciados na sala de aula. O autor defende que, o saber se compõe de vários saberes oriundos de fontes distintas, e os classifica em: a) disciplinares “[...] saberes que integram-se à prática docente nas disciplinas ofertadas pelas universidades, correspondem aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplinas”; b) curriculares “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar

categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos”; c) experienciais “[...] baseiam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio, brotam da experiência e são por ela validados”; d) saberes da formação profissional “[...] transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciência da educação)” (TARDIF, 2014, p. 38-9). Para o autor, ao professor, no desenvolvimento de sua função, torna-se indispensável um certo grau de improvisação, de habilidade pessoal para lidar com condicionantes da profissão. Esta capacidade desenvolve no professor certos *habitus* que se caracterizam como macetes da profissão ou mesmo traços da personalidade profissional, “[...] eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (p. 49).

Gauthier *et al.* (2006), corroboram a pluralidade do saber docente ao afirmar que não basta conhecer o conteúdo, ou ter talento, ou bom senso, ou seguir a intuição, ou ter cultura, ou ter experiência; pensar esses saberes isoladamente prejudica o processo de profissionalização do ensino, mantendo-o na ignorância e negando sua complexidade real. Para eles, o ensino deve ser concebido como a mobilização de todos esses saberes que juntos formam o que chamaram de reservatório de saberes, à disposição dos professores que devem buscá-lo sempre que necessário para serem capazes de corresponder à complexidade do ensino. Este reservatório é composto pelos seguintes saberes: a) saber disciplinar “[...] refere-se aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas” (p. 29). Esse saber não é produzido pelos professores que, para ensinar utilizam os saberes produzidos por pesquisadores; b) saber curricular “[...] a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e o transforma num *corpus* que será ensinado nos programas escolares” (p. 30). Estes programas norteiam o planejamento e a avaliação do professor; c) saber das ciências da educação “[...] conjunto de saberes a respeito da escola” (p. 31). Caracterizam-se como facetas do ato de ensinar ou da educação como um todo possibilitando a existência profissional do professor; d) saber da tradição pedagógica “[...] é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência” (p. 32). São as representações que cada pessoa tem da escola, mesmo sem ter cursado uma formação de professores e que serve de parâmetro para condução destes; e) saber experiencial “[...] a experiência e o hábito estão intimamente relacionados” (p. 32). O professor aprende por meio de

sua própria experiência, com ações que acabam por se tornar rotineiras (jurisprudência particular); f) saber da ação pedagógica “[...] é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (p. 33). Acentua-se como o estabelecimento de regras de ações que outros professores podem aprender. Esses saberes são os menos desenvolvidos pelos professores que ao deixarem de exercer a profissão perdem-no deixando de contribuir para o aprimoramento da prática docente (jurisprudência pública validada).

E ainda, Pimenta (1999) chama a atenção para três saberes da docência, sendo: a) os saberes da experiência, dizem respeito a toda informação que o alunos trazem sobre a atividade docente ao chegar na universidade, os saberes da experiência tratam-se também de toda experiência socialmente acumulada no exercício da profissão. Numa outra perspectiva, esses saberes também são “[...] aqueles que os professores produzem em seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem” (p. 20); b) os saberes do conhecimento se referem às diversas matérias, é o saber que o professor adquire em sua formação específica; c) os saberes pedagógicos são definidos pela ação, pelos métodos e técnicas que os professores utilizam no processo de ensino “Os profissionais da educação, [...] podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os” (p. 26), e enfatiza que é necessário que o professor tenha consciência ampliada de suas atitudes sobre a própria prática, tanto na sala de aula como na escola. A autora acrescenta ainda que os cursos de formação inicial têm se distanciado do dia a dia da escola, prejudicando a construção da identidade docente.

Para Freire (2010), o professor não pode somente ser mero transmissor de conhecimento, e sim, assumir uma postura de produtor de saberes, para que sua prática seja capaz de produzir experiências, onde, professor e aluno influenciam e deixam marcas no outro. E reforça que, os saberes precisam ser “[...] conteúdo obrigatório à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora” (p. 22). Essa prática formadora atrai a atenção de autores como Nóvoa (1992; 2001), Placco (2001), Tardif (2014), Freire (2010) e Imbernón (2010b) que, defendem a necessidade de se repensar reflexivamente a formação de

professores, e criar um novo paradigma, de modo a articular formação inicial³ e formação continuada⁴ com os saberes da profissão e a carreira profissional. Assim, Gauthier *et al.* (2006) afirma que há vários saberes específicos da docência, sendo que, a formação inicial, momento de capacitação profissional, é o período oportuno para que o futuro professor tenha contato com eles, haja vista que os conhecimentos pedagógicos se constituem à base da docência.

Entretanto, vale ressaltar que, quando o assunto é profissão docente, a formação inicial não esgota as discussões, uma vez que a ela importa dar subsídios para que o futuro professor enriqueça seus conhecimentos, provendo suporte para a estruturação da docência. Desta forma, entendemos a formação inicial como a base do futuro professor, na intenção de enriquecer seu conhecimento pedagógico, na busca da permuta do senso comum para o conhecimento científico (MORAES, 2003 apud MARTINEZ, 2014). Neste sentido, compreendemos que, a graduação está longe de esgotar as possibilidades de aperfeiçoamento da carreira docente. Para ser professor é necessário ir além, ser reflexivo, buscar cursos de formação, aprender novas metodologias e estratégias de ensino, de modo a refletir sobre suas práticas em sala de aula (NÓVOA, 1992; SCHON, 2000).

Freire (1980; 1986) ressalta que, ao pensar na formação e capacitação dos professores, a reflexão vai além de ensinamentos de técnicas didáticas que visam as relações de mercado, para priorizar o ser humano num panorama de superação do modelo socioeconômico vigente. Entretanto, o professor deve assumir uma atitude problematizadora e mediadora, crítica e reflexiva, para deixar de ser um mero transmissor de conteúdo, sem perder a competência técnica de sua área de conhecimento (FREIRE, 2010).

Zabala (1998) evidencia que, a chave de todo o ensino são as relações que se estabelecem entre professores, alunos e os conteúdos, sendo os professores intermediários entre o aluno e a cultura. O autor destaca ainda que, "[...]

³ "[...] é uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com flexibilidade e o rigor necessário, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar" (IMBERNÓN, 2010b, p. 63).

⁴ "[...] é um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver à docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo" (PLACCO, 2001 p. 26-27).

um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício” (p. 13).

Por sua vez, as DCN para o Ensino Profissionalizante, enfatizam que o profissional para atuar no Ensino Técnico deve ter bom domínio dos saberes pedagógicos e disciplinares do campo específico de sua área do conhecimento. Isso acentua o perfil de profissionais desejáveis para esta modalidade de ensino, a qual está diretamente ligada com o cultivo dos saberes do trabalho, da experiência do trabalho e da vivência profissional. Assim, “[...] em Educação Profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar” (BRASIL, 2012, p. 252).

As Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) da Educação Profissional (PARANÁ, 2006) reforçam que esta deve estar articulada com o dinamismo da sociedade em seu processo de desenvolvimento, deve promover a universalização dos bens relativos ao trabalho e às ciências, e buscar conexão entre a atuação e o trabalho intelectual.

A Deliberação n. 05/2013 do Conselho Estadual de Educação, Título VII, artigo 53, acentua que a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas e acrescenta ainda em seu parágrafo 3º que “[...] a formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (PARANÁ, 2013, p. 14).

A LDB de 1996 em seu artigo 36, parágrafo 2º, estabelece que “[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996, p. 34). No que tange especificamente à formação dos profissionais da Educação, o artigo 61 da referida Lei dá ênfase à indissociabilidade entre teoria e prática, mediante a capacitação em serviço, destacando o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Recomenda ainda os princípios metodológicos que devem presidir os currículos e as propostas de formação inicial e continuada da formação para docência, com vistas a subsidiar práticas futuras, as quais permitam validar ações institucionais e pedagógicas direcionadas à formação de professores (BRASIL, 1996). Para tanto, faz-se necessário que os profissionais

graduados que atuarão na Educação Profissional, estejam dispostos a buscar formação na área do Ensino, para que sejam conhecedores de diversas metodologias e estratégias que auxiliarão no processo ensino e aprendizagem.

1.4 DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No século XVII, ao buscar um método que fosse capaz de ensinar tudo a todos, Comenius cria a Didática. Deste modo a Didática nasceu cercada de desafios sociais, econômicos e políticos que se refletiam, e ainda hoje se refletem na escola. Tendo como seu objeto o ensino, a Didática busca ressignificar a prática docente valorizando a experiência dos professores para a constituição de uma teoria que reconheça a ação dos professores enquanto construtores do saber didático (FRANCO; PIMENTA, 2012). Em seus estudos, Franco e Pimenta (PIMENTA, 1997, p. 63 apud FRANCO; PIMENTA, 2012, p. 47) conceituam a Didática como área de estudos da Pedagogia e acrescentam que:

Seu objeto de estudo específico é a problemática do ensino enquanto prática de educação, é o estudo do ensino em situação, em que a aprendizagem é a intencionalidade almejada, e na qual sujeitos imediatamente envolvidos (professor e aluno) e suas ações (o trabalho com o conhecimento) são estudados nas suas determinações histórico-sociais. [...] O objeto de estudo da Didática não é nem o ensino, nem a aprendizagem separadamente, mas o ensino e sua intencionalidade, que é a aprendizagem tomadas em situação (PIMENTA, p. 63 apud FRANCO; PIMENTA, 2012, p. 47).

Sendo a Didática uma disciplina que tem sua especificidade no ensino, fundamenta-se na Pedagogia e conceitua-se como o principal ramo de estudo desta (a Pedagogia), portanto, uma disciplina pedagógica que assumida como disciplina prática deve ser desenvolvida a partir de demandas da prática (LIBÂNEO, 2013). Para o autor, uma educação de qualidade está intrinsecamente relacionada à qualidade da formação docente, que deve ser refletida e fundamentada no sentido de ampliar a consciência do educador para o enfrentamento de problemas diários da sala de aula.

No entendimento de Candau (2000), é preciso refletir sobre temas como a seleção de conteúdos e a concepção de construção do conhecimento, apostando na diversidade. Repensar temas que tratam de avaliação, disciplina e violência “[...] No dia a dia dos educadores, planejamento, (in) disciplina, avaliação e técnicas didáticas materializam o ensino e não podem ser negados ou silenciados na reflexão Didática” (CANDAU, 2000 apud FRANCO; PIMENTA, 2012, p. 34).

Marcelo Garcia (2009), corrobora esse pensamento afirmando ser fundamental que os professores tenham um conhecimento pedagógico relacionado ao ensino, assim como “[...] conhecimento sobre técnicas didáticas, estruturas das turmas, planificação do ensino, [...] avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação [...]” (p. 19). E acrescenta que os professores também devem apresentar conhecimento sobre as matérias ministradas influenciando o que devem e como devem ensinar. O autor chama a atenção para o Conhecimento Didático do Conteúdo e afirma ser esta a “[...] combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o correspondente conhecimento pedagógico e didático necessário para o fazer” (p. 19). Assim, o Conhecimento Didático reflete a preocupação e os esforços dos investigadores do ramo da Didática que demonstram a necessidade de que os professores adquiram um autoconhecimento que lhes permitam o desenvolvimento de um ensino para o entendimento dos alunos.

A reflexão, no que diz respeito ao conhecimento didático, se torna ainda mais acentuada ao nos voltarmos para profissionais graduados (bacharéis) que já atuam como docentes. De acordo com Moura (2008), conhecer esses profissionais é o primeiro passo para que se ofereça uma formação docente que venha ao encontro de suas necessidades formativas, uma vez que são bacharéis que atuam como docentes e não receberam formação para tal. Neste entendimento o autor ressalta a necessidade de uma formação diferenciada que leve em conta a formação para docência, que possa lhe acercar do conjunto de problemas e das relações que envolvem a educação e o mundo do trabalho, para que dessa forma seja possível estabelecer correspondências com a formação profissional, concorrendo para que se diminua a fragmentação do currículo. Assim, Moura (2014), sugere que esta formação ocorra por meio de licenciaturas com foco na Educação Profissional, para sujeitos que adentrarão o ensino superior, e ainda, cursos de pós-graduação *lacto sensu* para profissionais graduados, bacharéis ou tecnólogos com

características diferenciadas, para que possam suprir os anseios da EPT, com embasamento para futuros cursos *stricto sensu*, e conclui enfatizando a importância de estágios de prática docente na área em que o profissional atua com carga horária que ultrapasse o limite de 360 horas.

Diante do exposto, Nóvoa (2001) corrobora a importância de uma reflexão didática na formação de professores, esclarecendo com veemência que àqueles que escolheram a profissão de professor é essencial aprender continuamente, e acrescenta listando algumas ações de trabalho em equipe que devem focar na produção de um saber profissional e reflexivo, sendo eles: “[...] seminários de observação mútua, espaços de prática reflexiva, laboratórios de análise coletiva das práticas e os dispositivos de supervisão dialógica, em que os supervisores são parceiros e interlocutores” (p. 1). E delega à escola a articulação de momentos interdisciplinares de trabalho para a união de conteúdos de diferentes matérias.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção apresentamos o tipo de pesquisa desenvolvido neste trabalho, bem como a ATD como metodologia de análise utilizada, o campo de desenvolvimento desta pesquisa e os instrumentos utilizados para sua realização. Expomos também, nesta seção o perfil dos participantes da pesquisa e como aconteceu a coleta e análise dos dados para construção do PTE.

2.1 TIPO DE PESQUISA

O desenvolvimento desta pesquisa, contou com procedimentos qualitativos, uma vez que o pesquisador esteve diretamente inserido no ambiente natural dos pesquisados, como um instrumento fundamental para a coleta de dados, utilizando-se de métodos que permitissem compreender os fenômenos em sua globalidade (CRESWELL, 2013 apud VOSGERAU; MEYER; CONTRERAS, 2017, p. 3).

Para a pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (2003), há cinco características comuns que precisam ser consideradas: 1. O investigador é o principal instrumento de sua pesquisa, observa e analisa os fenômenos em seu ambiente natural; 2. Seus dados não estão relacionados a números, relacionam-se prioritariamente à palavras e imagens; 3. O maior interesse se encontra em descobrir o processo pelo qual os professores ensinam e os alunos aprendem, desprezando resultados classificatórios; 4. Os dados coletados são empregados indutivamente para construção de teorias e 5. O investigador está mais atento ao significado, aos procedimentos e a seus resultados que, não raro, não podem ser determinados. Deste modo, o pesquisador se insere no ambiente pesquisado, podendo fazê-lo individualmente ou em grupo, com a possibilidade de reflexão sobre o comportamento humano, procura compreender suas implicações e busca alterá-lo. Este tipo de investigação interessa-se mais pelo desenvolvimento da pesquisa que propriamente pelo seu desfecho. Seus defensores (MOREIRA, 2002; TRIVIÑOS, 2010; LUDKE; ANDRÉ, 2013) reavaliam o sucesso dos métodos utilizados para ajustes que se façam necessários. Desta forma, optamos pela abordagem qualitativa com procedimento técnico do tipo exploratória (GIL, 2008). Na primeira fase desta pesquisa coletamos os dados por meio de entrevista, em segundo momento

elaboramos um CFP. Feito isto, aplicamos este Curso para professores Bacharéis do Curso Técnico em Agronegócio. Por fim, analisamos os resultados utilizando ATD, que tem como característica as categorias pré-definidas.

2.1.1 A Análise Textual Discursiva

A ATD é uma abordagem de análise de dados que dispõe da utilização de vários materiais como entrevistas gravadas, diálogos, jornais, relatórios, questionários dentre outros, uma vez que, todos estes materiais sejam transcritos para a análise. Este grupo de materiais recebe o nome de *corpus* (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Em vista disso, Moraes e Galiuzzi (2011) apresentam as etapas que compõe a ATD, a saber: 1. *Corpus*: conjunto de materiais e/ou dados a serem analisados; 2. *Unitarização*: etapa essencial onde os textos são desconstruídos e fragmentados em unidades de significado; 3. *Categorização*: reúnem-se as unidades com elementos semelhantes em categoria. Observa o novo para que sejam produzidas novas compreensões e 4. *Análise das categorias*: faz-se uma análise das categorias e unidades definidas e elabora-se um resumo de cada unidade observada e 5. *Elaboração do metatexto*: a partir dos textos prévios, origina-se uma nova produção textual contendo a compreensão do pesquisador sobre os elementos da pesquisa.

Deste modo, as categorias que surgem antes da análise são chamadas de categorias *a priori* e as que ocorrem durante a análise, são categorias emergentes. Assim, com base nos dados submetidos à análise, o pesquisador se debruça em argumentos, interpretações e conclusões. Logo, o metatexto é o objeto da ATD por apresentar caráter descritivo e interpretativo.

Portanto, em relação à ATD, os autores exemplificam que ela:

pode ser caracterizada como exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 89).

Para tanto, faz-se necessário compreender a ATD como processo de desmonte dos materiais textuais na perspectiva de desconstrução do *corpus*, com foco nas unidades de análise, objetivando a produção do metatexto da pesquisa.

2.1.2 O Campo da Pesquisa

Optamos pela realização da pesquisa em um CEEP, onde apresentamos a pesquisa à diretora a qual argumentou que, a mesma viria ao encontro das necessidades de formação pedagógica dos professores, todos bacharéis, contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), sendo que, alguns ingressando na docência. Considerando que tal pesquisa teve como objetivo principal, instrumentalizar os professores por meio da implantação de um CFP, Gatti (2010) corrobora que os professores se aperfeiçoam, desenvolvendo suas condições de profissionais, tanto na graduação como nas práticas de ensino.

A Instituição em que a pesquisa foi realizada oferta os cursos de Agronegócio (integrado e subsequente), Edificações (subsequente), Enfermagem (subsequente) e Informática (integrado e subsequente). No segundo semestre de 2019, passa a ofertar o curso Técnico em Alimentos na forma subsequente. A estrutura física do CEEP conta com secretaria, direção, sala dos professores, salas de aula grandes e arejadas, laboratórios de matemática, informática e enfermagem. A biblioteca tem um acervo de aproximadamente 1.300 livros técnicos e de literatura e computadores conectados à Internet, quadra coberta para realização de atividades físicas, cozinha, espaço para circulação dos alunos (pátio) e um amplo estacionamento.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) o CEEP (PARANÁ, 2013), tem por finalidade “[...] conduzir, propor caminhos para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, respeitando as diversidades e especificidades do educando, do ambiente escolar e da comunidade local” (p. 4). Neste sentido, tendo como objetivo o desenvolvimento humano, tecnológico, científico e educacional, o Colégio assume a importante missão de dar condições de aprimoramento profissional a toda a região.

2.1.3 Os Instrumentos da Pesquisa

Para iniciarmos a referida pesquisa, procuramos o Núcleo Regional de Educação, no intuito de recebermos permissão para a desenvolvermos com os professores do Curso Técnico em Agronegócio que atuam no CEEP. Neste momento fomos orientados a respeito da Resolução n. 406/2018 (ANEXOS B, C, D, E, F, G e H), que normatiza as pesquisas em estabelecimentos de ensino vinculados à Secretaria de Estado de Educação (SEED/PR) ou aos Núcleos Regionais de Educação (PARANÁ, 2018).

Após o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (ANEXO A), e da autorização da SEED/PR por intermédio do Núcleo Regional de Educação (ANEXO G), foram realizados os contatos com os professores, tendo a diretora do Colégio Técnico como a intermediadora deste processo, ou seja, colocou-se à disposição para acompanhar e colaborar com o andamento dos trabalhos.

O contato deu-se em reunião no CEEP em fevereiro do ano de 2019, em período noturno, no qual o convite para participar desta pesquisa de Mestrado foi formalizado, assim como, sua proposta foi apresentada aos professores do Curso Técnico em Agronegócio. Nesta mesma ocasião, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os professores se tornaram participantes da pesquisa. Sendo assim, preencheram uma ficha de identificação, para conhecimento do seu perfil e entrevistas foram agendadas.

2.1.4 Perfil dos participantes da pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se com seis professores do Curso Técnico em Agronegócio, sendo, dois do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Estes, preencheram a ficha de identificação que objetivava, estabelecer um perfil destes profissionais, seu tempo de docência e colher dados para o desenvolvimento do PTE.

Para tanto, os professores participantes desta pesquisa foram identificados com os seguintes códigos: PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, onde (P) refere-se a Professores e (A) refere-se ao Agronegócio. A seguir, é apresentado o perfil de cada professor.

Quadro 1 – Perfil dos professores segundo sua formação acadêmica, ano de conclusão, pós-graduação e experiência na docência.

Professores	Formação Acadêmica	Ano de Conclusão	Pós-Graduação	Experiência na Docência
PA1	Bacharel em Direito	2015	Especialização em Direito	15 dias
PA2	Bacharel em Engenharia Agrônômica	1985	Especialização em Educação Profissional e Tecnológica	06 anos
PA3	Bacharel em Administração; Bacharel em Direito; Formação Pedagógica em Matemática	2005 2011 2016	Especialização em Gestão Pública; Alfabetização Matemática; Educação Profissional	5 anos
PA4	Bacharel em Engenharia Agrônômica	2017	-	01 meses
PA5	Bacharel em Medicina Veterinária	2006	Especialização em Clínica Médica de Pesquisas Animais; Mestrado em Ciência Animal	01 anos
PA6	Bacharel em Medicina Veterinária	2011	Especialização em Vigilância Sanitária	01 meses

Fonte: As autoras (2019).

Conforme o Quadro, observamos que todos os seis professores cursaram bacharelado em sua primeira graduação, sendo, dois professores em Engenharia Agrônômica, um em Direito, dois em Medicina Veterinária e um em Administração e, destes, apenas dois procuraram formação pedagógica em suas especializações. Foi possível também, identificar a sua experiência no Ensino Técnico, dos seis professores apenas dois (PA2 e PA3) têm experiência docente. Os demais, estão iniciando sua carreira no ensino e todos os participantes têm outros empregos em sua área de formação.

2.1.5 Coleta e análise dos dados para construção do Produto Técnico Educacional

A coleta dos dados desta pesquisa foi feita por meio de entrevista semiestruturada (APÊNDICE D), nos horários de hora-atividade dos professores, e também foram utilizados questionários (APÊNDICE Y).

Com a permissão dos professores as entrevistas foram gravadas, as transcrições das falas dos entrevistados foram feitas na íntegra, resguardados os direitos de fidedignidade e anonimato dos mesmos.

A coleta de dados ocorreu de fevereiro a março de 2019. À luz da ATD, realizamos a análise dos resultados da pesquisa, para tanto, utilizamos como referência os estudos de Moraes e Galiazzi (2011).

3 O PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL

Nesta seção apresentamos o PTE, desenvolvido durante o Mestrado Profissional em Ensino, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. O Produto Educacional elaborado neste Trabalho de Conclusão de Curso encontra-se disponível em <http://www.uenp.edu.br/mestrado-ensino>. Para maiores informações, entre em contato com a autora pelo e-mail: edy.mp@hotmail.com.

O PTE é parte culminante desta modalidade (*Stricto Senso* Profissional) de ensino, devido à sua característica instrumental de intervenção social. Desta forma, destaca-se “[...] na adição de valor social ao mercado de trabalho e à comunidade em geral, focando a profissionalização e gestão das mais diversas formas de atividades sociais, empresariais, tecnológicas e até culturais” (SILVEIRA; PINTO, 2005, p. 39).

Sendo assim, de acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2013, p. 27) os PTE podem ser:

Mídias educacionais (vídeos, simulações, animações, vídeos-aula, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais etc.); Protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais); Propostas de ensino (sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, etc.); Material textual (manuais, guias, textos de apoio, livros didáticos e paradidáticos, história em quadrinhos e similares); materiais interativos (jogos, kits e similares); atividades de extensão (exposições científicas, cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições, atividades de divulgação científica e outras).

Assim, para instrumentalizarmos os professores com ações didáticas por meio do PTE, optamos pela escolha da construção e aplicação de um CFP, por entendermos que este, viria ao encontro das necessidades formativas dos professores do Ensino Profissional Técnico. Para a validação deste curso, encaminhamos a proposta a ser aplicada a oito Professores Doutores, internos e externos ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), para que fosse submetida à avaliação intersubjetiva, no intuito de aprimorar a pesquisa.

3.1 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO

O CFP foi desenvolvido dentro da Plataforma *Google classroom* ou traduzindo para Língua Portuguesa, *Google sala de aula*, uma ferramenta da Empresa *Google*, focado em atividades voltadas para o ensino. A plataforma educacional *Google sala de aula* reúne professores e alunos num ambiente *online*, sendo possível compartilhar documentos, organizar atividades, publicar avisos aos alunos e gerenciar aulas (ALECRIM, 2018). O requisito para a criação de uma sala de aula nesta plataforma é que o futuro usuário tenha um endereço de *e-mail* válido no *site* da *Google*.

Para a criação de questionários e demais atividades postadas na plataforma *Google sala de aula*, utilizamos a plataforma *Google forms* ou *Google formulário*, também da Empresa *Google*. Esta plataforma permite a criação de questionários, perguntas de múltipla escolha, *post* de fotos e vídeos; as respostas são coletadas e exibidas automaticamente no formulário, em forma de texto, gráficos e planilhas, além da possibilidade de personalizar o formulário (GOOGLE, 2019).

Escolhemos apresentar também aos professores cursistas, a plataforma de ensino *Kahoot*, que funciona como um *gameshow*. Os professores se cadastram e criam questionários de múltipla escolha e os alunos participam usando celulares, *tablets* ou computadores. Para participar do jogo o professor disponibiliza o código para que os alunos acessem o *quiz* criado. Esta ferramenta permite que os alunos possam fixar e aprofundar o conteúdo estudado de maneira divertida e interativa (PANSE, 2017).

E ainda, demonstramos aos professores como criar e fazer leitura de *QR Code*, um código de barras em 2D utilizado por aparelhos celulares que disponibilizam câmera fotográfica que permite transmitir rapidamente informações por meio de dispositivos móveis. Para criar *QR Code* é preciso acessar *sites* específicos, como também para a leitura do código, é necessário instalar um aplicativo no aparelho celular, posicionar a câmera sobre ele e rapidamente o programa exibirá o conteúdo especificado ou direcionará para o *site* do *link* contido no código.

O referido curso foi composto por dois módulos perfazendo uma carga horária de 20 horas, distribuídas em presencial e extraclasse, conforme descrição abaixo:

Módulo I (presencial) – 8 horas

1º Encontro: 30/03/2019 → No primeiro encontro presencial apresentamos a Plataforma *Google* sala de aula, Plataforma *Google* formulário e Ferramenta interativa *Kahoot* (quiz) e por meio delas, foram realizadas atividades de avaliação diagnóstica, síntese avaliativa e outras. Ainda no primeiro encontro, tratamos de maneira introdutória, por meio de exposição dialogada, dos saberes docentes ou saberes dos professores; para tanto, utilizamos o capítulo I do livro *Saberes Docentes e Formação Profissional* (TARDIF, 2014). A seguir, por entendermos a importância da Didática no trabalho docente (CANDAU, 2000; FRANCO, 2012; LIBÂNEO, 2013; 1998; PIMENTA, 1999. p. 15-34) buscamos conceituá-la, oportunizando aporte teórico aos cursistas. Optamos por uma roda de conversa na qual utilizamos os *slides* Didática e visionamento de vídeo intitulado *Saberes Didáticos do Ensino Técnico, um Produto da Experiência* (BARROSO, 2019).

2º Encontro: 13/04/2019 → No segundo momento presencial, propomos uma reflexão sobre os tipos de Avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Para tratarmos sobre avaliação fizemos uso de *slides*, postados na plataforma *Google* sala de aula como suporte a roda de conversa e realizamos atividades de elaboração de avaliação, no qual os cursistas puderam optar por elaborar um tipo de avaliação de sua escolha fazendo uso da plataforma *Google* formulário. Os professores realizaram também a atividade Tirinha, postada no *Google* sala de aula. A seguir, houve uma demonstração de como criar *QR Code*, sendo que, por intermédio do telefone celular foi realizada a leitura do referido código que deu acesso ao vídeo denominado *Ensino Híbrido*. Os professores assistiram ao vídeo por meio de seus celulares, e após estes procedimentos conversamos sobre a importância das ferramentas tecnológicas como recursos importantes que tornam o processo de ensino e aprendizagem dinâmico e prazeroso. Neste momento relacionamos de maneira dialogada, todo o CF ao Ensino Híbrido⁵.

⁵ O Ensino Híbrido combina o uso da tecnologia digital com as interações presenciais, visando à personalização do ensino, é um modelo possível para facilitar a combinação, de forma sustentada, do ensino online com o ensino presencial (VIEGAS, 2018).

Módulo II (extraclasse) – 12 horas

31/03 à 12/04/2019 → Disponibilizamos aos professores cursistas, aporte teórico sobre os saberes docentes ou saberes dos professores. Para tanto, os professores fizeram leitura do capítulo I do “Livro Saberes docentes e formação profissional” (TARDIF, 2014). Neste primeiro momento do módulo II, após a leitura do material disponibilizado na plataforma, os professores responderam a perguntas relacionadas.

14/04 à 22/04/2019 → Neste segundo momento do Módulo II, apresentamos o Contrato Didático⁶ como recurso pedagógico para gestão da sala de aula. Desta forma, disponibilizamos o texto *A perturbação do contrato didático e o gerenciamento dos paradoxos* (RICARDO; SLONGO; PIETROCOLA, 2003). Após a leitura do texto, viabilizamos na plataforma *Google* sala de aula por meio da plataforma *Google* formulário a realização de atividade referente ao assunto.

3.1.1 Plano de Curso

A seguir apresentaremos o Plano de Curso “Formação Pedagógica para Professores do Ensino Profissional Técnico em Agronegócio”. Desta maneira, buscamos contribuir com os referidos professores no sentido de oportunizar aporte teórico e prático, numa perspectiva reflexiva, em consonância com um panorama formativo de desenvolvimento e avaliação direcionados ao aperfeiçoamento da prática docente destes professores.

Quadro 2 - Plano de Curso da Formação Pedagógica.

PLANO DE CURSO: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DO ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO	
MÓDULO I – PRESENCIAL	
Data - Carga Horária	30/03/2019 – 4 horas
Orientações aos Cursistas	Cada professor cursista deverá ter um endereço válido de <i>email/gmail</i> no <i>site</i> da <i>Google</i> . É necessário trazer para os encontros o aparelho celular e um <i>notebook</i> ou <i>tablet</i> .

⁶ [...] conjunto de regras que normatizam o sistema de obrigações que cada um dos participantes deve desempenhar numa situação de ensino (RICARDO; SLONGO; PIETROCOLA, 2003).

Objetivos	- Apresentar ferramentas tecnológicas que possam ser utilizadas no dia a dia dos professores cursistas. - Promover a reflexão sobre a didática levando os professores cursistas a melhorarem sua prática pedagógica.
Conteúdos	- Plataforma <i>Google</i> sala de aula, <i>Google</i> formulário e plataforma interativa <i>Kahoot</i>. - Aspectos introdutórios aos saberes docentes ou saberes dos professores. - Conceito de Didática.
Procedimentos Metodológicos	- Explicação do CFP por meio de material impresso na pasta do cursista. - Avaliação diagnóstica sobre os conteúdos apresentados no Módulo I, utilizando a plataforma <i>Google</i> formulário. - Apresentação da ferramenta <i>Google</i> formulário utilizando <i>datashow</i> e <i>notebooks</i>. - Apresentação da plataforma <i>Google</i> sala de aula, por meio de explicação dialogada e prática (cada aluno criará uma sala de aula). Conceituação dos saberes docentes por meio de exposição dialogada. Roda de conversa sobre didática, por meio de <i>slides</i>. Visionamento do vídeo Saberes Didáticos do Ensino Técnico, um produto da experiência (BARROSO, 2019). Realização de atividade utilizando a plataforma interativa Kahoot (quiz). Atividade aplicada por meio da plataforma - <i>Google</i> sala de aula. Síntese avaliativa do Módulo I – 1º encontro - utilizando a ferramenta <i>Google</i> formulário.
Referências	BARROSO, D. A. Ser docente no ensino técnico: um produto da experiência – parte b. [Amazonas], 2019. Disponível em: https://sites.google.com/view/didaticadoensinotecnico/epis%C3%B3dio-4-ser-docente-no-ensino-t%C3%A9cnico-parte-b Acesso em: 21 mar. 2019. CANDAU, V. M. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, V. M. et al. Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro, DP&A, 2000. FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática: embates contemporâneos. [S.l: s.n.], 2012. LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2013. LIBÂNEO, J. C. As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na Didática. Anais do IX ENDIPE, Vol. 1, Águas de Lindoia (SP), 1998. PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34. TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 13 ed. Petrópolis: Vozes (2014).
MÓDULO II – EXTRACLASSE	
Data – Carga Horária	31/03 a 12/04 – 6 horas
Objetivos	Disponibilizar aos professores cursistas aporte teórico sobre saberes docentes.
Conteúdos	Saberes docentes e/ou saberes dos professores.
Procedimento Metodológico	Por meio da plataforma <i>Google</i> sala de aula, leitura do Capítulo I do Livro “Saberes docentes e formação profissional” (TARDIF, 2014). Atividade relacionada aos Saberes docentes na plataforma <i>Google</i> sala de aula.
Referência	TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional . 13 ed. Petrópolis: Vozes (2014).
MÓDULO I – PRESENCIAL	

Data – Carga Horária	13/04/2019 – 4 horas
Objetivos	Oferecer aos professores cursistas informações sobre os tipos de avaliação diagnóstica, formativa e somativa; Levar aos participantes da formação pedagógica noção da Metodologia Ativa: “Ensino Híbrido”; Disponibilizar na plataforma <i>Google</i> sala de aula ferramenta digital interativa (<i>QR Code</i>), para que os professores tomem conhecimento e possam utilizá-la em suas aulas;
Conteúdos	Tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa); Ensino Híbrido; Ferramenta interativa digital de informação (<i>QR Code</i>);
Procedimentos Metodológicos	Feedback oral das atividades realizadas Extraclasse; Realização de avaliação diagnóstica sobre os conceitos que os professores têm dos diferentes tipos de avaliação e ferramentas digitais de informação (<i>QR Code</i>), utilizando <i>Google</i> formulário; Dinâmica CHA ⁷ (APÊNDICE L), relacionando cada inicial ao trabalho pedagógico, direcionando-a para avaliação; Demonstração por meio de slide e roda de conversa dos tipos de avaliação; Realização de atividade sobre tipos de avaliação; Apresentação de como criar <i>QR Code</i> ; Visionamento do vídeo “Ensino Híbrido, fazendo uso do celular, por meio do <i>QR Code</i> ”; Síntese avaliativa do Módulo I – 2º encontro – utilizando a ferramenta <i>Google</i> formulário;
Referências	HADJI, C. A avaliação, regras do jogo : das intenções aos instrumentos. Portugal: Porto Editora, 1994; LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar . São Paulo, SP: Cortez, 1995; OLIVEIRA, A. Modelos de ensino híbrido . 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zPzamoljss . Acesso em: 05 abr. 2019. QR Code Generator . Crie seu código QR gratuitamente. 2019. Disponível em: https://br.qr-code-generator.com/ . Acesso em: 08 abr. 2019.
MÓDULO II – EXTRACLASSE	
Data – Carga Horária	14/04 à 22/04/2019 – 6 horas
Objetivos	Apresentar aos professores cursistas o Contrato Didático como recurso pedagógico para gestão da sala de aula;
Conteúdo	O contrato didático como recurso pedagógico;
Procedimentos Metodológicos	Leitura do texto “A Perturbação do Contrato Didático e o Gerenciamento dos Paradoxos” (RICARDO; SLONGO; PIETROCOLA, 2003); Realização da atividade disposta na plataforma <i>Google</i> sala de aula;

⁷ “[...] serve para designar (Conhecimento, Habilidade e Atitude) é uma maneira de se procurar definir o sentido de competência a partir de um referencial no qual ela possa ser mensurada, [...]. E é um dos modelos mais atuais com o quais as melhores empresas trabalham hoje para avaliar seus colaboradores. O **C** significa *conhecimento* sobre um determinado assunto. Diz respeito à pessoa dominar um determinado *Know-how* a respeito de algo que tenha valor para empresa e para ela mesma. É o **saber**. O **H** significa *habilidade* para produzir resultados com o conhecimento que se possui. Diz respeito à pessoa conseguir fazer algum uso real do conhecimento que têm, produzindo algo efetivamente. É o **saber fazer**. O **A** significa *atitude* assertiva e pró ativa__ iniciativa. Diz respeito ao indivíduo não esperar as coisas acontecerem ou alguém ter que dar ordens, e fazer o que percebe que deve ser feito por conta própria. É o **querer fazer**” (SOALHEIRO, 2007).

Referência	RICARDO, E. SLONGO, I. PIETROCOLA, M. A Perturbação do Contrato Didático e o Gerenciamento dos Paradoxos. IENCI Investigação em Ensino de Ciências , Porto Alegre, v. 8, n. 2, ago. 2003. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/545 . Acesso em: 14 abr. 2019.
------------	--

Fonte: As autoras (2019).

O PTE foi aplicado aos sábados em dois encontros presenciais, totalizando uma carga horária de 8 horas (Módulo I), nas dependências do CEEP. A carga horária extraclasse (Módulo II), foi distribuída em dois diferentes momentos com 6 horas cada, perfazendo um total de 12 horas. Dentre os dias 31/03 a 12/04, atividades relacionadas ao primeiro encontro extraclasse, e dentre os dias 14/04 à 22/04/2019, atividades extraclasse, segundo encontro. Após o término do CFP os professores responderam a perguntas relacionadas a formação, na intenção de observarmos possíveis contribuições desta aos professores cursistas (APÊNDICE K).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentamos a análise dos dados da pesquisa. Para tanto, faremos uso da ATD, que possibilita um processo auto-organizado de desconstrução da compreensão, fazendo assim, emergir, novos entendimentos dos fenômenos investigados “[...] Pode ser compreendida como um processo auto organizado de construção de novos significados em relação a determinados objetos de estudo” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 45).

Esta análise deu-se por meio de construção de categorias, divididas em subcategorias e unidades. Ao final de cada categoria, apresentamos uma síntese da subcategoria e por fim o metatexto.

4.1 ANÁLISE DO *CORPUS* DA PESQUISA

Neste tópico apresentamos as quatro categorias resultantes da aplicação da ATD, cujos dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e de seis questionários respondidos pelos professores, antes, durante e após o CFP.

As três categorias *a priori* e uma quarta categoria emergente, assim nominadas: 1. “Formação para a docência”; 2. “Saberes docentes”; 3. “Curso de formação pedagógica” e 4. “Expectativas em relação à docência”, são apresentadas na Figura a seguir:

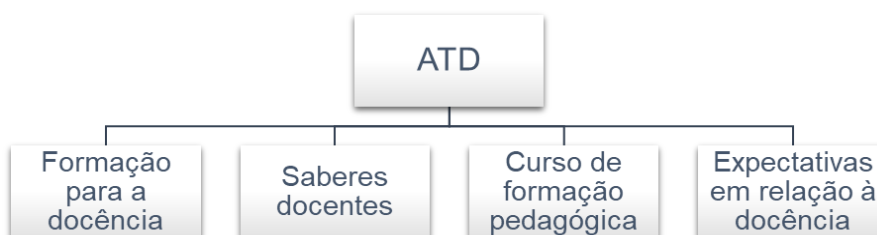


Figura 1 - Categorias da ATD.

Fonte: As autoras (2019).

4.1.1 Categoria 1: Formação para docência

Deste modo, elaboramos, a partir da ficha de identificação dos entrevistados (APÊNDICE C), e da Questão nº 1 (Durante sua graduação, você

recebeu formação para o exercício da docência? Comente.), (APÊNDICE D) da entrevista semiestruturada, a categoria 1. “Formação para docência”, conforme Figura abaixo:

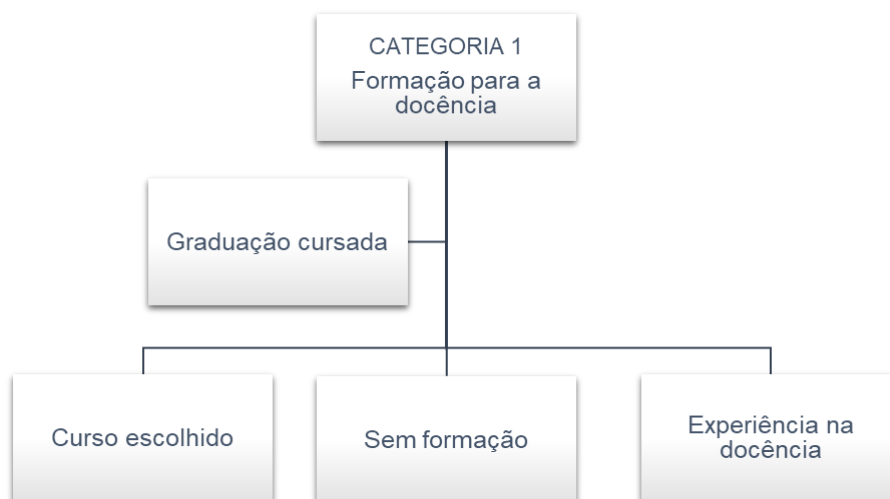
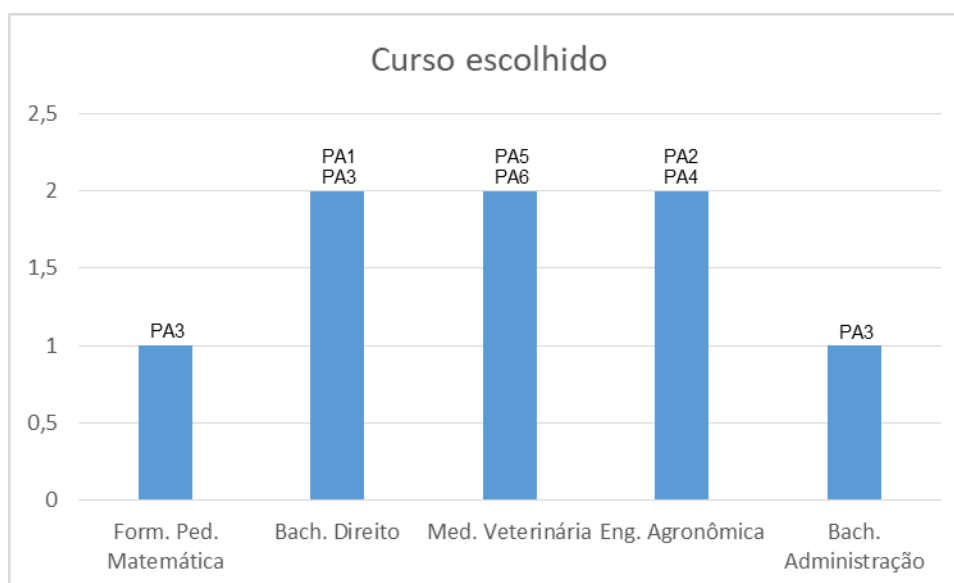


Figura 2 - Categoria 1, subcategoria e unidades da ATD.

Fonte: As autoras (2019).

O gráfico a seguir, apresenta os dados da Categoria 1 – “Formação para docência”, da subcategoria 1 – “Graduação cursada” e da unidade de análise 1 – “Curso escolhido”:

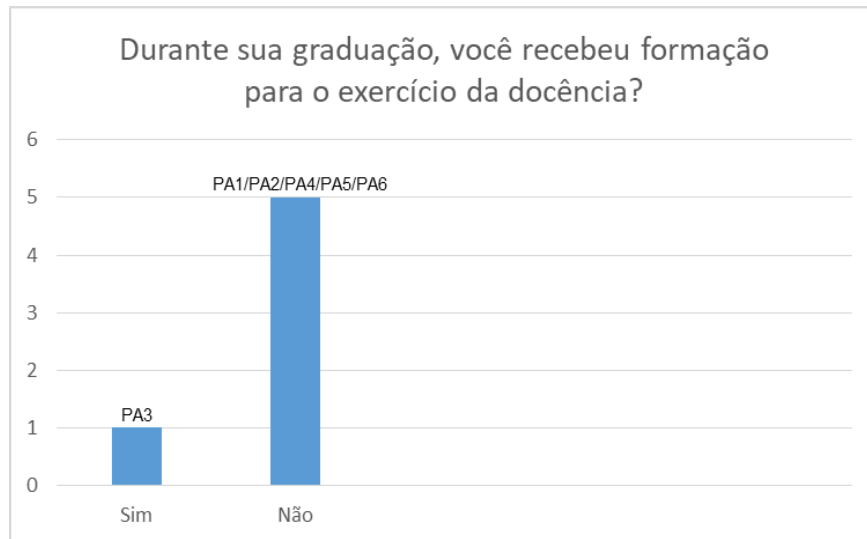
Gráfico 1 – Primeira categoria de análise.



Fonte: As autoras (2019).

Gráfico 2 - Primeira categoria de análise

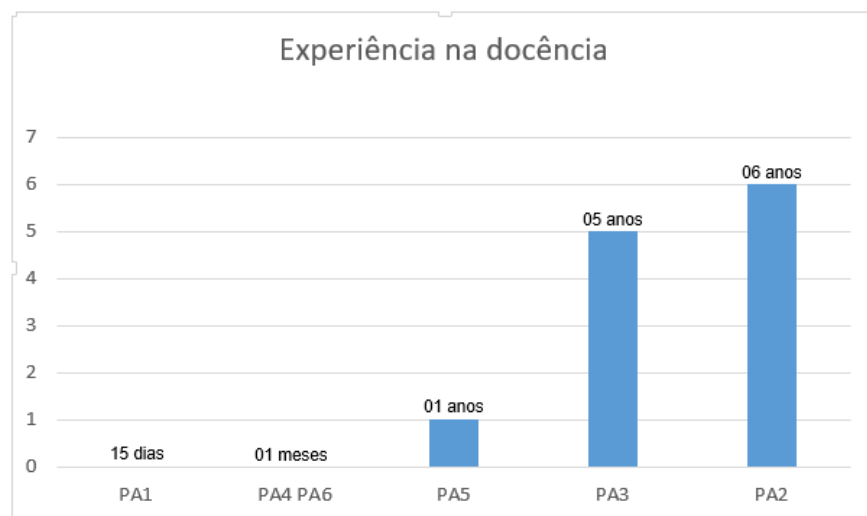
O gráfico 2 a seguir, apresenta os dados da Categoria 1 – “Formação para docência”, da subcategoria 1 – “Graduação cursada” e da unidade de análise 2 – “Sem formação” (APÊNDICE D):



Fonte: As autoras (2019).

Gráfico 3 – Primeira categoria de análise

O gráfico a seguir, apresenta os dados da Categoria 1 – “Formação para docência”, da subcategoria 1 – “Graduação cursada” e da unidade de análise 3 – “Experiência na docência” (APÊNDICE C):



Fonte: As autoras (2019).

Síntese da subcategoria: Graduação cursada

Nesta categoria podemos observar que, dos seis professores, somente dois professores receberam formação para exercer a docência, sendo que, um em sua terceira graduação e o outro em pós-graduação *strictu sensu*, nível Mestrado. Quanto à experiência, com exceção de dois professores que apresentam tempo na docência, os demais estão iniciando suas atividades como professores. Desta forma, buscamos o entendimento de Nóvoa (2001), no sentido de compreender o trabalho em serviço destes profissionais, uma vez que, o autor afirma, ser no chão da escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos, que se desenvolve a formação do professor, a qual os constitui como sujeitos do próprio processo, sendo conduzidos da ação para a teoria.

Na categoria 1 de análise - “Formação para docência”, surgiram três unidades, sendo elas: 1. “Curso escolhido”; 2. “Sem formação” e 3. “Experiência na docência”. Desta forma, é perceptível que os professores (PA1) (PA2) (PA3) (PA4) (PA5) (PA6) escolheram o bacharelado como formação inicial, e que, durante o mesmo, não receberam quaisquer orientações voltadas para o campo da docência.

Assim sendo, estes professores, ao mesmo tempo que aprendem também ensinam, o que nos leva a pensar na formação dos professores como reflexão da sua própria prática. Assim, nos aproximamos ao pensamento de Pimenta (1998) que relaciona a prática como ambiente formativo, na constituição de seu saber fazer a partir do próprio fazer, sendo esse, fundamental para uma produção da teoria.

E ainda, no sentido de legitimar este pensamento, Nóvoa (2001, p. 20), acentua que “[...] é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor”.

De acordo com Salles (2004, p. 5):

Nas estratégias de educação continuada em serviço, os professores constituem-se em sujeitos do próprio processo de conhecimento [...] o sujeito é o professor “ensinante”, constituindo-se o professor “aprendente” em objeto da ação, espécie de depositário do saber.

Desta forma, o ato de ensinar, projeta o profissional que, nas diferentes especificidades da sala de aula, e em experiências vivenciadas pelos professores aprendentes e seus alunos, vão se descobrindo como facilitadores do conhecimento, sendo forjada, no cotidiano da profissão, a formação docente.

Todavia, faz-se importante ressaltar que somente a prática não é suficiente para suprimir os problemas de formação amplamente discutidos quando o assunto é qualidade no ensino. “[...] a perda da perspectiva teórica e epistemológica tende a reduzir a formação e a prática do educador a uma dimensão puramente técnica ou didática” (FRIGOTTO, 1996, p. 390).

Isto posto, voltamos nossa atenção para a unidade “Experiência na docência”, que evidenciou, o curto período prático em que os participantes da pesquisa PA1 (15 dias), PA4 (01 mês), PA5 (01 ano) e PA6 (01 mês) encontram-se professores. Em vista disso, indagamo-nos: quais fatores levaram estes profissionais bacharéis a escolher a docência?

Por quanto, deste questionamento emergiu uma quarta categoria, que trata das “4. Expectativas em relação à docência”, com a subcategoria 1. “A escolha da docência” (O que te levou a escolher a docência?); 2. “O bom professor” (Como você caracterizaria um bom professor?) e 3. “Dificuldade no exercício da docência” (Você encontra algum tipo de dificuldade durante sua prática docente? Explique). Esta categoria nos ajudará a entender os motivos pelos quais estes profissionais escolheram os caminhos da docência.

4.1.2 Categoria 2: Saberes docentes

A categoria 2 de análise - “Saberes docentes”, deu origem à subcategoria “A ação docente”, apresentando quatro unidades: 1. “Concepção de saberes docentes”; 2. “Relação com os conteúdos”; 3. “Didática em sala de aula”; 4. “Avaliação”. Por meio da análise das questões do Módulo II do Curso de Formação (APÊNDICE I), buscamos apontar seus conhecimentos relacionados a prática docente. A categoria, subcategoria e unidades são ilustradas na Figura abaixo:

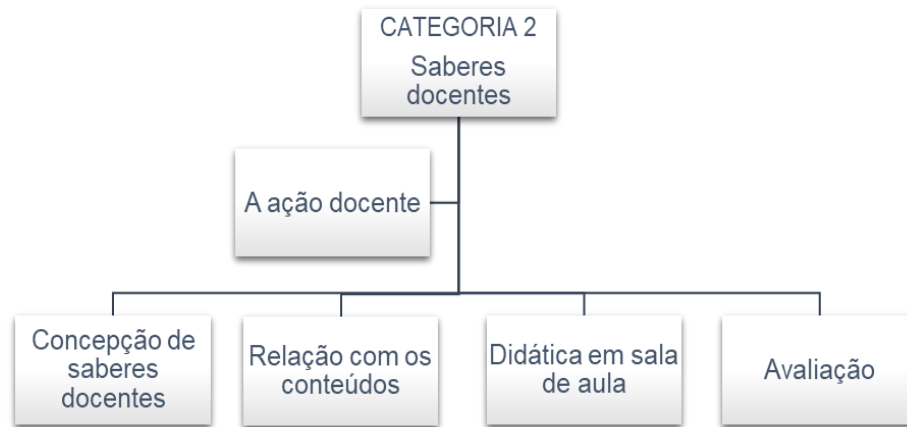
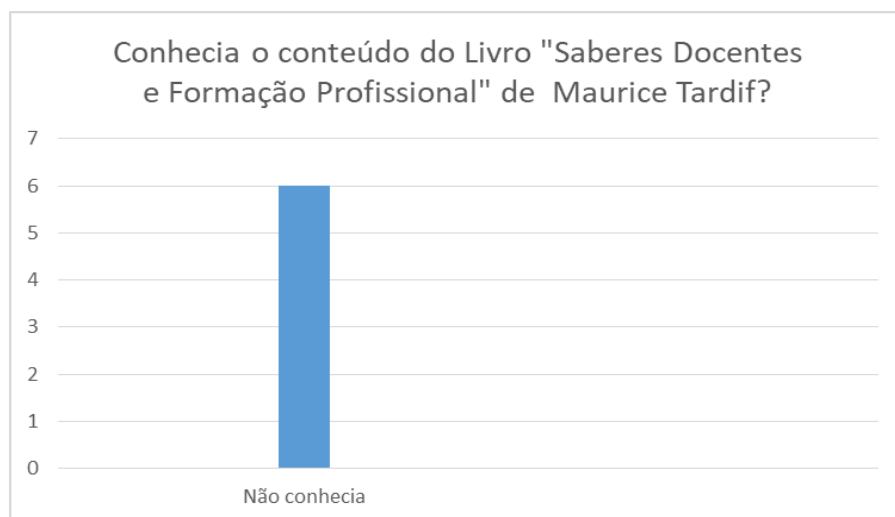


Figura 3: Categoria 2, subcategoria e unidades da ATD.

Fonte: As autoras (2019).

Gráfico 4 - Segunda categoria de análise.

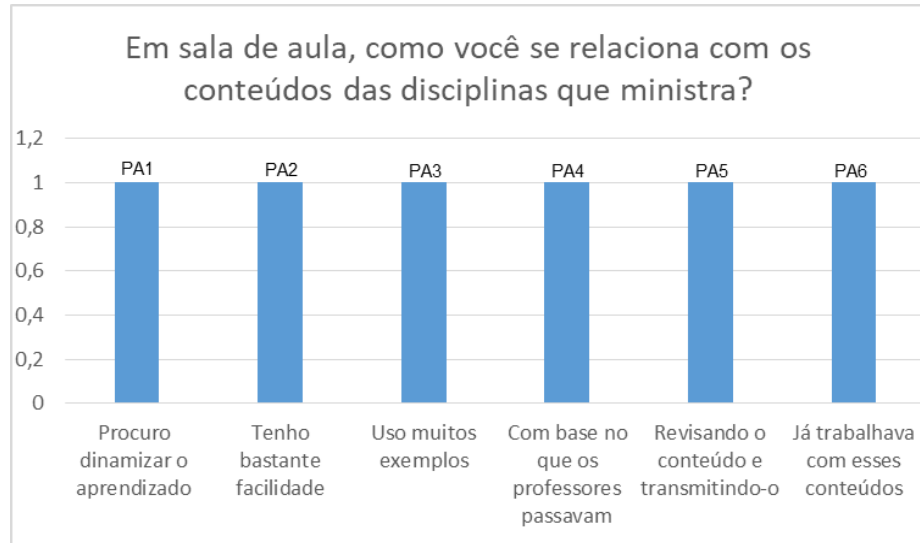
O gráfico a seguir, apresenta os dados da Categoria 2 – “Saberes docentes”, da subcategoria 1 – “A ação docente” e da unidade de análise 1 – “Concepção de saberes docentes” (APÊNDICE I):



Fonte: As autoras (2019).

Gráfico 5 - Segunda categoria de análise

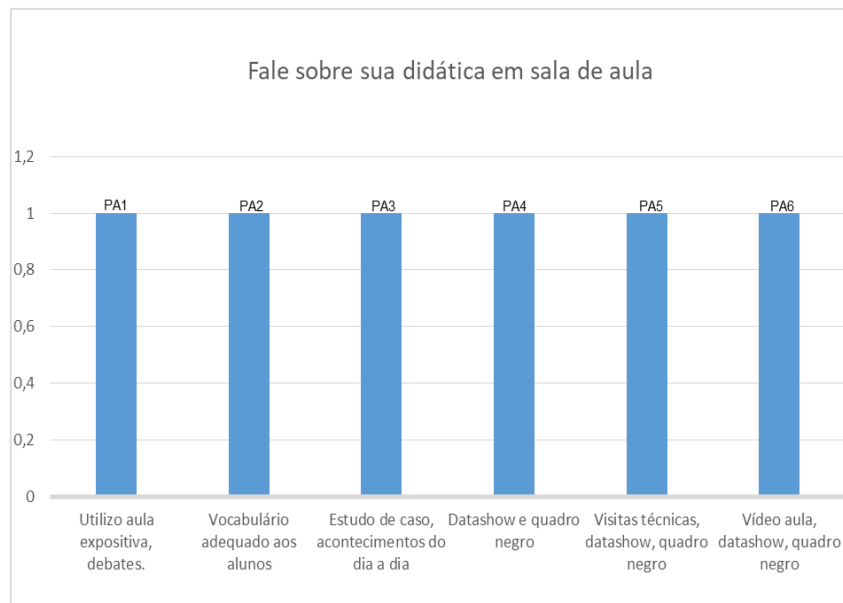
O gráfico a seguir, apresenta os dados da Categoria 2 – “Saberes docentes”, da subcategoria 1 – “A ação docente” e da unidade de análise 2 – “Relação com os conteúdos”:



Fonte: As autoras (2019).

Gráfico 6 - Segunda categoria de análise

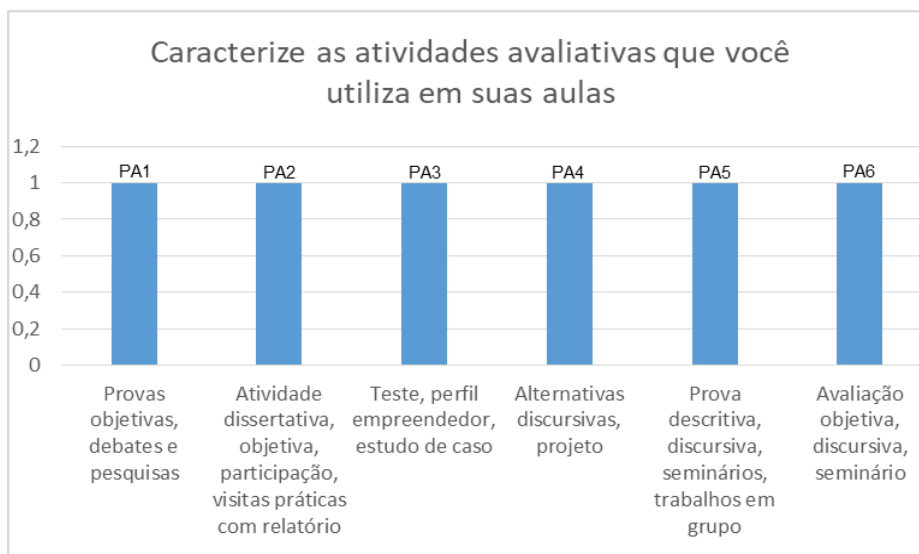
O gráfico a seguir, apresenta os dados da Categoria 2 - “Saberes docentes”, da subcategoria 1 - “A ação docente” e da unidade de análise 3 – “Didática em sala de aula”:



Fonte: As autoras (2019).

Gráfico 7 - Segunda categoria de análise

O gráfico a seguir, apresenta os dados da Categoria 2 – “Saberes docentes”, da subcategoria 1 – “A ação docente” e da unidade de análise 4 – “Avaliação” (APÊNDICE D):



Fonte: As autoras (2019).

Síntese da subcategoria 1 - A ação docente.

Nesta subcategoria 1 da categoria 2, observamos que a totalidade de professores pesquisados não dispunham da concepção do conteúdo do Livro Saberes Docentes e Formação Profissional de Maurice Tardif (2014). E ainda, que se relacionam com os conteúdos das disciplinas que ministram, buscando dinamizar o aprendizado, por meio de exemplos, com base no que seus professores passavam, e revisando o conteúdo e transmitindo-o. Em relação a suas práticas didáticas os professores relataram que realizam aulas expositivas, vocabulário adequado, estudo de caso, datashow, quadro negro, vídeoaulas e visitas técnicas. Finalmente, sobre as atividades avaliativas, os professores responderam que realizam provas objetivas, discursivas e descritivas, debates e pesquisas, atividade objetiva e dissertativa, visitas práticas com relatório, teste, perfil empreendedor, estudo de caso, alternativas discursivas, projetos, seminários, trabalhos em grupo.

Na categoria 2 de análise denominada “Saberes docentes”, apontamos como única subcategoria “A ação docente” quatro unidades, sendo: 1. “Concepção de saberes docentes”; 2. “Relação com os conteúdos”; 3. “Didática em sala de aula” e 4. “Avaliação”. Com base nos dados obtidos é possível compreender que os professores bacharéis não dispõem de fundamentação teórica acerca dos saberes docentes e/ou saberes dos professores e que, mesmo nos cursos de capacitação, este tema não havia sido praticado até o momento. O que não significa que essas concepções estejam excluídas da ação desses professores, uma vez que, segundo Tardif (2014), na sua prática, esses profissionais, dirigem-se por referências que tem na sua base conhecimento acerca da docência e do ensino. Segundo o autor, “[...] age guiando-se por certas finalidades, e sua prática

corresponde a uma espécie de mistura de talento pessoal, de intuição, de experiência, de hábito, de bom senso e de habilidades confirmadas pelo uso” (p. 161), essas representações que os professores tem dos processos de aprender e ensinar referem-se, de acordo com o pensamento de Gauthier *et al.* (2006), aos saberes da tradição pedagógica que tiveram sua construção em etapas anteriores da decisão do professor ser professor.

Na unidade “Relação com os conteúdos”, os professores apresentaram afinidade com os conteúdos ministrados uma vez que são conteúdos relacionados a sua formação específica. Este saber relaciona-se ao saber disciplinar pertencente ao reservatório de saberes elencado por Gauthier *et al.* (2006), que o define como saberes desenvolvidos nas diferentes áreas do conhecimento por pesquisadores e cientistas e que, o professor, mesmo não estando envolvido na produção deste saber, necessita dominá-lo e extrair dele o que importa ser ensinado. Ao discorrerem sobre sua didática em sala de aula, os professores demonstraram entendê-la pela maneira como apresentam o conteúdo e/ou matéria aos alunos em suas aulas, sendo esta, dinamizada por recursos pedagógicos como *datashow* e vídeoaula, com a preocupação de que seus alunos efetivamente aprendam o conteúdo abordado. Nesta premissa, relacionamos esta ação aos saberes experienciais tratados por Tardif (2014), para o qual esses saberes se desenvolvem na prática diária da profissão docente, em sua multiplicidade de funções, onde o professor elabora formas de lidar com as mais variadas situações.

Para Lucas (2015, p. 11), “[...] A prática docente pressupõe, portanto, que o professor estabeleça um plano de ação que lhe permita atingir seus objetivos educacionais”. Em nosso entendimento, é o que os professores participantes desta pesquisa experimentam, mesmo sem terem clareza epistemológica deste tema.

Na última unidade de análise denominada “Avaliação”, observamos que os professores procuram desenvolver atividades avaliativas formativas⁸ e somativas⁹, o que indica a preocupação desses professores com o processo

⁸ Segundo Hadji (2001), avaliação formativa é aquela que se situa no centro da ação de formação. A avaliação de cunho formativo deve informar o professor para que o mesmo possa regular sua ação e também o aluno para que “tome consciência de suas dificuldades e possa tornar-se capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros” (p. 20).

⁹ “[...] realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento. Geralmente tem em vista a promoção do aluno de uma série para outra (HAYDT, 1988, p. 18).

formativo de aprendizagem. No entanto na atividade 3 do módulo I – 2º encontro, “Observe a tirinha e comente os argumentos da personagem em relação à avaliação?” (APÊNDICE J), os professores atribuíram os questionamentos da personagem à falta de interesse dos alunos, sem mencionar a didática do professor ou a escolha do instrumento avaliativo.

Segundo Hadji (1994), o processo formativo implica em colocar a avaliação a serviço da aprendizagem do aluno, não medindo esforços para alcançar este objetivo, e acrescenta que, o instrumento avaliativo mais adequado é aquele que permita ao professor um diálogo enquanto a aprendizagem é efetuada. Neste sentido, a realização de atividades avaliativas como provas e testes, devem servir de parâmetro para que o professor possa tomar decisões e intervir no sentido de aprimorar a aprendizagem dos alunos.

4.1.3 Categoria 3: O curso de formação pedagógica

Na categoria 3, “O curso de formação pedagógica”, foram levantadas 2 subcategorias, a saber: 1. “Contribuições do curso de formação” e 2. “Limitações do curso de formação”. Observemos a Figura 4, que indica as categorias, subcategorias e unidades de análise:



Figura 4: Categoria 3, subcategorias e unidades da ATD.

Fonte: As autoras (2019).

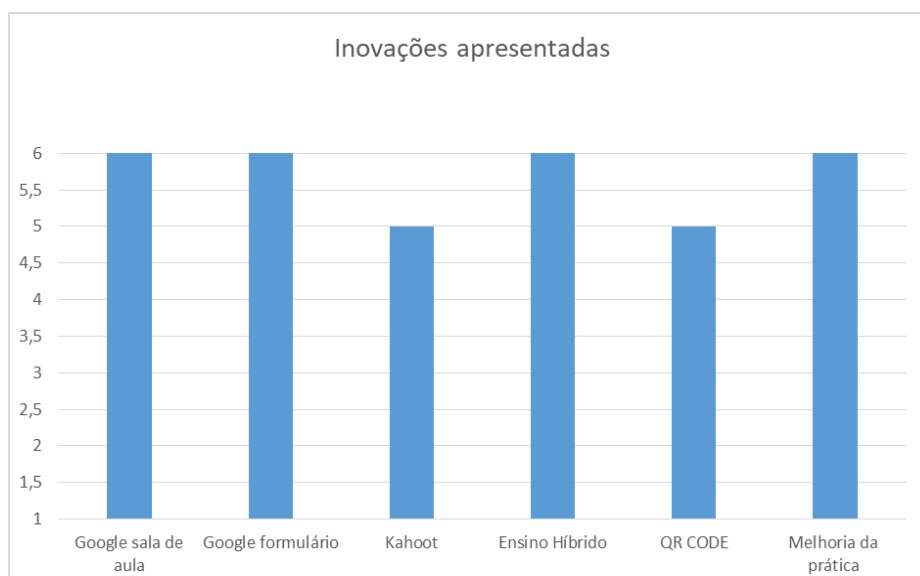
A categoria 3 surgiu da análise do *corpus* da pesquisa, levantada no decorrer da aplicação do PTE (APÊNDICES F, H, K). Desta análise emergiram

unidades de análise. A primeira subcategoria “Contribuições do curso de formação” elencou duas unidades de análise, sendo: 1. “Inovações apresentadas” e 2. “Assuntos abordados”. Na segunda subcategoria de análise “Sugestões e limitações do curso”, as unidades de análise foram: 1. “Assuntos para futuros cursos” e 2. “Não teve limitações”.

Os gráficos a seguir apresentam os dados da Categoria 3, subcategorias e unidades de análise.

Gráfico 8 - Terceira categoria de análise

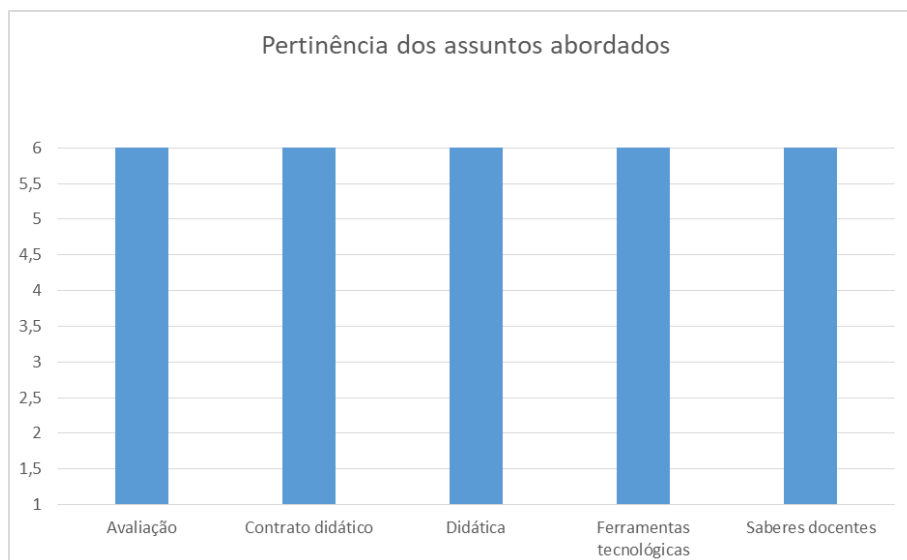
O gráfico a seguir, apresenta os dados da Categoria 3 – “O curso de formação pedagógica”, da subcategoria 1 – “Contribuições do curso de formação” e da unidade de análise 1 – “Inovações apresentadas” (APÊNDICES F, H, K):



Fonte: As autoras (2019).

Gráfico 9 - Terceira categoria de análise

O gráfico a seguir, apresenta os dados da Categoria 3 – “O curso de formação pedagógica”, da subcategoria 1 – “Contribuições do curso de formação” e da unidade de análise 2 – “Assuntos abordados” (APÊNDICE F):



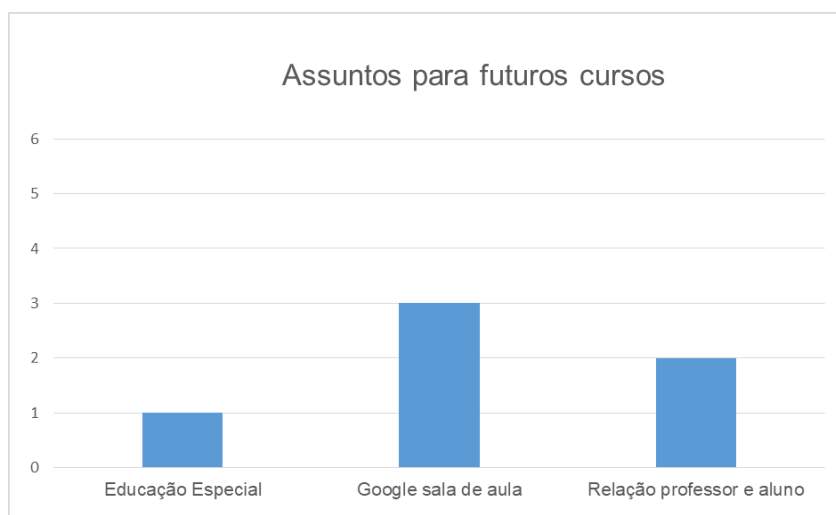
Fonte: As autoras (2019).

Síntese da subcategoria: Contribuições do Curso de Formação

Nesta subcategoria os professores participantes da pesquisa indicaram que o CFP apresentou ferramentas importantes para a prática docente sendo viável sua aplicabilidade em sala de aula. E ainda, houve unanimidade entre os participantes no que diz respeito a pertinência dos assuntos abordados.

Gráfico 10 - Terceira categoria de análise

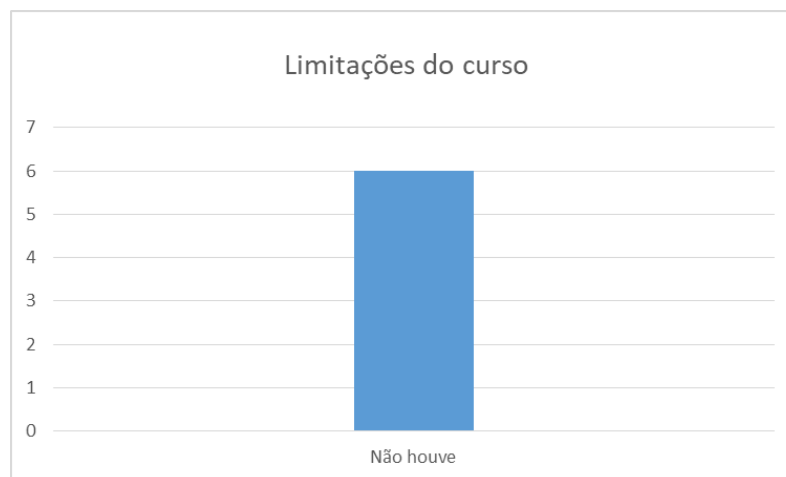
O gráfico a seguir, apresenta os dados da Categoria 3 – “O Curso de formação pedagógica”, da subcategoria 2 – “Sugestões e limitações do curso” e da unidade de análise 1 – “Assuntos para futuros cursos” (APÊNDICE K):



Fonte: As autoras (2019).

Gráfico 11 - Terceira categoria de análise

O gráfico a seguir, apresenta os dados da Categoria 3 – “O curso de formação pedagógica”, da subcategoria 2 – “Sugestões e limitações do curso” e da unidade de análise 2 – “Não teve limitações” (APÊNDICE K):



Fonte: As autoras (2019).

Síntese da subcategoria: Sugestões e limitações do curso

Na subcategoria “Sugestões e limitações do curso”, os professores deram sugestões para futuras formações sendo que, educação especial, as relações entre professor e aluno e um aprofundamento sobre a plataforma *Google* sala de aula são assuntos que interessam a esses professores. E ainda na unidade 2 desta subcategoria de acordo com os dados da pesquisa, não houve apontamentos sobre possíveis limitações do Curso de Formação.

Na categoria 3 de análise denominada “Curso de formação pedagógica” levantamos duas subcategorias, a saber: 1. “Contribuições do curso de formação” e 2. “Sugestões e limitações do curso de formação”. Na subcategoria 1 elencamos duas unidades de análise, sendo: 1. “Inovações apresentadas e assuntos abordados”. Com base no *corpus* da pesquisa (APÊNDICES F, H, K), geramos o gráfico 8, que expressa as informações contidas. De acordo com o *corpus* da pesquisa, os professores consideraram as ferramentas tecnológicas inovadoras para a prática em sala de aula e acreditam que é possível o trabalho com esses recursos aproximando alunos e professores.

Segundo Thoaldo (2010), é necessário que o professor se atualize uma vez que as tecnologias estão presentes na vida de professores e de alunos. Para isso, ressalta a necessidade de adequações didáticas que comporte atualizações no sentido de permitir relações com o processo educacional possibilitando o desenvolvimento da tecnologia e de uma aprendizagem diferenciada. Na unidade de análise “Assuntos abordados”, os professores cursistas consideraram os temas de relevância para o ensino em especial para professores com formação de bacharelado que não receberam formação pedagógica em suas graduações.

Sendo um dos temas tratados na formação, no que diz respeito à avaliação, esta deve estar a serviço da aprendizagem, estabelecendo a investigação da sua qualidade e provocando “[...] a proposta de ações que aproximem o desempenho real dos estudantes daquele que se deseja que eles alcancem” (LUCKESI, 2011, p. 175). Ainda, o autor afirma que, a aprendizagem do aluno deve ser iluminada pela atividade escolhida pelo professor estando aberto para o fato de que todos estamos em processo de aprendizagem, sempre. O comprometimento com a avaliação vai muito além dela e circunda uma prática pedagógica qualificada. Assim, “[...] A avaliação é realmente parte do processo educativo e deve ser entendida como uma prática que pode ser corrigida, reavaliada, retomada” (p. 175). Sabemos que nas práticas pedagógicas há uma variação nos tipos de avaliação, de acordo com a escolha do professor. Para Luckesi (2011), o professor deve fazer esta escolha de forma consciente, o que demonstrará a eficácia da avaliação no sentido de contribuir para a aprendizagem do aluno.

Os professores apontaram também a pertinência do assunto “Contrato Didático”, pois contribuiu para clarear regras e as relações que os professores e alunos estabelecem no processo de ensino, e que esta viabiliza ações que contribuem com a construção do conhecimento pelo aluno (RICARDO; SLONGO; PIETROCOLA, 2003). Deste modo, “[...] o Contrato Didático administra as relações entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem de um dado saber” (p. 155). As unidades de análise “Didática”, “Ferramentas tecnológicas” e “Saberes docentes” foram analisadas em categorias anteriores, sendo que aqui as dispusemos devido ao fato de que, tratamos da pertinência de assuntos abordados e os mesmos foram apontados pelos professores.

4.1.4 Categoria 4: Expectativas em relação à docência

A categoria 4 “Expectativa em relação à docência” emergiu durante a análise dos dados, o que segundo Moraes e Galiuzzi (2011), a caracteriza como categoria emergente. Esta categoria apresenta três subcategorias, sendo: Subcategoria 1. “A escolha da docência” (O que te levou a escolher a docência?) (APÊNDICE D), contendo três unidades de análise: 1. “Transmitir meu conhecimento”; 2. “Missão”; e 3. “Mudar a vida das pessoas”; Subcategoria 2. “O bom professor” (Como você caracterizaria um bom professor?) (APÊNDICE D), apresentando três unidades de análise: 1. “Domina o conteúdo”; 2. “Alguém que se atualiza”; 3. “É respeitado”; Subcategoria 3. “Dificuldade no exercício da docência” (Você encontra algum tipo de dificuldade durante sua prática docente? Explique) (APÊNDICE D), indicando duas unidades de análise: 1. “Encontrar material”; 2. “Comportamento dos alunos”. A Figura abaixo, indica a categoria 4, suas respectivas subcategorias e unidades de análise.

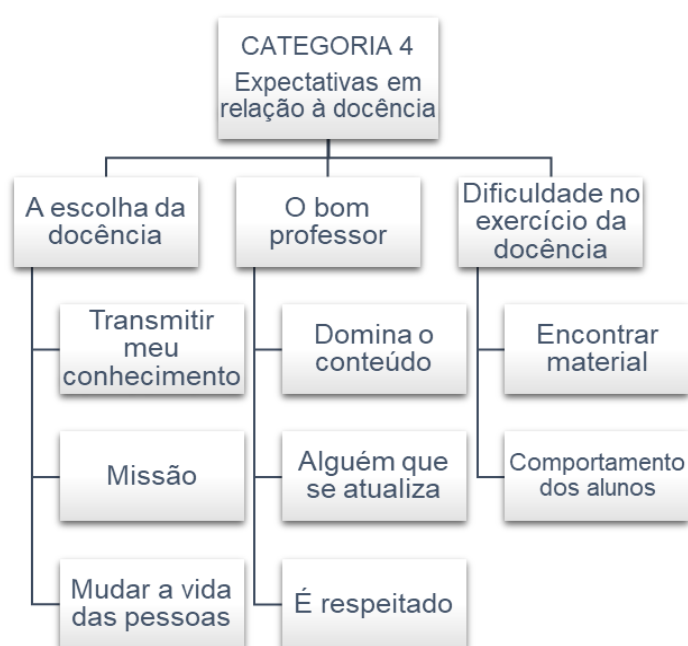


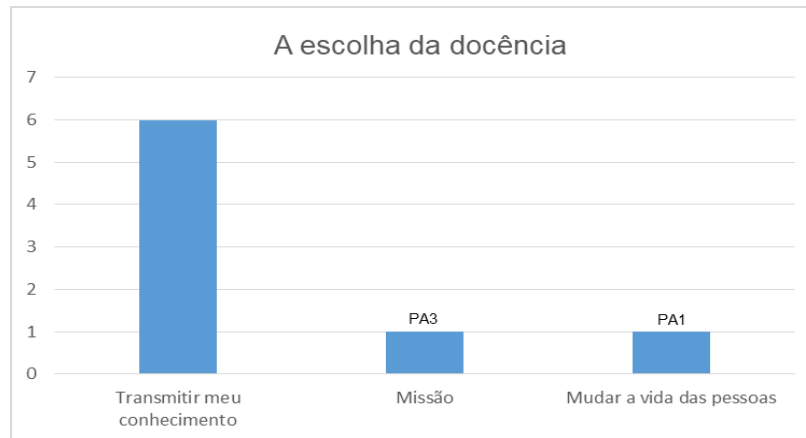
Figura 5: Categoria 4, subcategorias e unidades da ATD.

Fonte: As autoras (2019).

Os Gráficos a seguir, referem-se à categoria 4 da análise desta pesquisa e anunciam as três subcategorias elencadas nesta categoria, as unidades de análise estão representadas no eixo horizontal dos Gráficos.

Gráfico 12- Quarta categoria de análise.

O gráfico a seguir, apresenta os dados da Categoria 4 – “Expectativas em relação à docência”, da subcategoria 1 – “A escolha da docência” (APÊNDICE D) e das unidades de análise, a saber: 1 – “Transmitir meu conhecimento”; 2 – “Missão” e 3 – “Mudar a vida das pessoas” (APÊNDICE D):



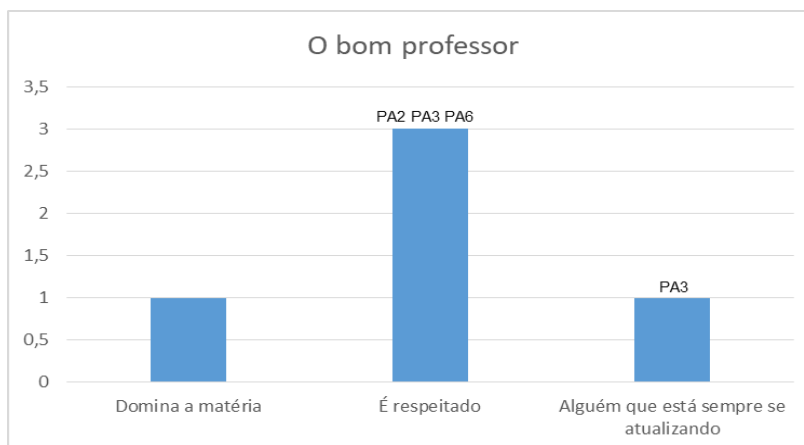
Fonte: As autoras (2019).

Síntese da subcategoria: A escolha da docência.

Nesta subcategoria “A escolha da docência”, os participantes foram unânimes em relatar que escolheram a docência para que pudessem transmitir seus conhecimentos oriundos da graduação. O professor PA3 acredita que, além da transmissão de conhecimento, a docência não é uma profissão e a caracteriza como missão. E ainda o professor PA1 relacionou a escolha da profissão docente com a possibilidade de mudar a vida das pessoas e de transmitir o conhecimento.

Gráfico 13- Quarta categoria de análise

O gráfico a seguir, apresenta os dados da Categoria 4 – “Expectativas em relação à docência”, da subcategoria 2 – “O bom professor” (APÊNDICE D) e das unidades de análise, a saber: 1 – “Domina a matéria”; 2 – “É respeitado” e 3 – “Alguém que está sempre se atualizando” (APÊNDICE D):



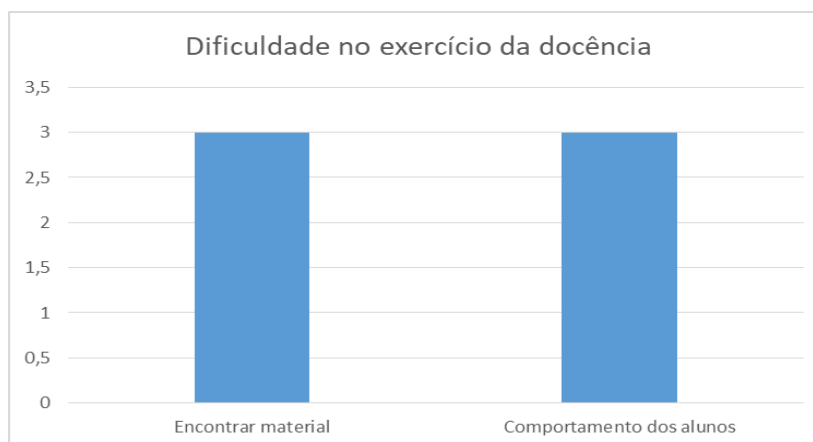
Fonte: As autoras (2019).

Síntese da subcategoria: O bom professor

Na subcategoria “O bom professor”, os professores PA2, PA3 e PA6 acreditam que para ser um bom professor é necessário que o professor seja respeitado. Ainda, o professor PA2 acredita que o bom professor é aquele que domínua sua matéria. Já o professor PA3 afirma que, o bom professor é alguém que está sempre se atualizando.

Gráfico 14- Quarta categoria de análise

O gráfico a seguir, apresenta os dados da Categoria 4 – “Expectativas em relação à docência”, da subcategoria 3 – “Dificuldade no exercício da docência” (APÊNDICE D) e das unidades de análise, a saber: 1 – “Encontrar material” e 2 – “Comportamento dos alunos” (APÊNDICE D):



Fonte: As autoras (2019).

Síntese da subcategoria: Dificuldade no exercício da docência

Nesta terceira subcategoria da categoria 4, “Dificuldade no exercício da docência”

os professores PA3, PA4, PA5 encontram sua maior dificuldade em encontrar materiais sobre sua disciplina. Os professores PA1, PA2 e PA6 esclarecem que sua dificuldade no exercício da docência trata-se do comportamento dos alunos.

A categoria 4 de análise emergiu no decorrer da análise das categorias, à priori, numa tentativa de responder ao questionamento: “Quais fatores levaram estes profissionais bacharéis a escolher a docência?”, uma vez que todos eles encontram-se em atividades relacionadas à sua formação.

Esta categoria é formada por três subcategorias e suas respectivas unidades, elencadas anteriormente. Deste modo, a análise se inicia com os dados da subcategoria “A escolha da docência” e suas unidades de análise: 1. “Transmitir meu conhecimento”; 2. “Missão” e 3. “Mudar a vida das pessoas”.

Na perspectiva do conceito de transmissão de conhecimento, Libâneo (2002), discorre sobre a existência de diferentes tipos de professores, sendo que alguns se contentam em apenas transmitir o conteúdo e, para tanto, utilizam de aulas expositivas com métodos de ensino parecidos para todas as matérias que ministram. O aprendizado neste caso é mecânico, o aluno memoriza a matéria, o que serve para que ele se saia bem na prova, no entanto ele não é capaz de fazer relações entre um conceito e outro ou de explicar uma ideia (tradicionais). Outros (professores) acreditam ser mais atualizados nas metodologias de ensino (progressistas), preocupam-se com os conhecimentos prévios dos alunos, buscam inovar suas aulas fazendo uso de recursos midiáticos. No entanto, ao avaliar os alunos não conseguem fazer perguntas para que sejam capazes de estabelecer conceitos, não há resultados de aprendizagem significativos e a atividade mental do aluno se mantém pouco reflexiva. E ainda, os professores que conseguem intervir na capacidade mental dos alunos por meio do conteúdo (socioconstrutivista), desenvolvem a capacidade de aprender, conseguem mediar a relação cognitiva do aluno com a matéria em questão. Sua didática é baseada no princípio de mediação. Para o professor sócio construtivista a sala de aula “[...] É o lugar onde, com a ajuda indispensável do professor, o aluno aprende autonomia de pensamento. Este é o ponto mais importante de uma atitude sócio-construtivista” (p. 5).

Entendemos então, que o conceito de transmissão de conhecimento reduz a complexidade do saber docente. Assim, cabe aos professores bacharéis uma reflexão sobre sua prática, no sentido de pensarem em sua ação como

mediadores do conhecimento, capazes de propiciar um ensino que desenvolva a capacidade intelectual dos alunos.

E ainda, o conceito de professor missionário ou vocacionado, segundo Nóvoa (1992), está atrelado à igreja enquanto entidade de tutela do ensino e a antigos mestres religiosos. Este pensamento vocacionado permaneceu ao longo dos anos, o que contribuiu para a consolidação da imagem de humildade e obediência dos professores, os elevando ao patamar de um sacerdócio. Entretanto, percebemos que muitos professores, ainda hoje, relacionam o ensino a tal conceito, o que, de acordo com Gauthier *et al.* (2006), contribui para uma descaracterização e desvalorização da prática docente. Neste sentido, como em toda profissão, Tardif (2014), afirma que a carreira do professor é composta por uma gama de saberes adquiridos no contexto de uma socialização profissional e que a constituição desses saberes é o que capacita os profissionais para o exercício do magistério.

Observamos também que, houve a referência da escolha do magistério no sentido de ver, na educação, a possibilidade de propiciar mudanças na vida das pessoas. Quanto a isso, Freire discorre que:

[...] Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos (1991, p. 126).

Deste modo, entendemos que é possível pensar na transformação da escola, (do aluno, da sociedade), desde que compreendamos que esta transformação depende das relações entre o ensinar e o aprender, estabelecidas pelos professores no ato educativo; assim parece-nos coerente escolher a docência para intervir nesta realidade, não nos esquecendo que, enquanto saber plural onde permeiam vários outros saberes, o professor é a chave para a regulação destes.

Na subcategoria 2 de análise “O bom professor”, foram levantadas três unidades, sendo: 1. “Domina o conteúdo”; 2. “Alguém que se atualiza”; e 3. “É respeitado”.

Nas concepções de Shulman (2005), o professor necessita dominar o conteúdo que ensina, e isto se estabelece na transformação desse conteúdo em aprendizagem, enfatizando a importância da reflexão sobre as matérias ensinadas.

Freire (2003, p. 79) corrobora no sentido de que “[...] O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina”. E que o aluno é capaz de aprender quando realmente compreende o conteúdo que lhe está sendo ensinado.

Gauthier *et al.* (2006) acrescentam que, se espera do professor um domínio dos conhecimentos específicos de sua área de formação e que o mesmo deve promover uma articulação entre os conhecimentos disciplinares e pedagógicos. E consolida o pensamento de que é oportuno “[...] conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (p. 28).

À referência que o bom professor é alguém que é respeitado traremos à discussão a afirmação de Libâneo (2013), que relaciona ao estilo de ser do professor a disciplina da sala de aula. O autor entende que este é um dos problemas mais comuns relacionados à docência. Manter a ordem da sala de aula é de responsabilidade do professor e essa estrutura é importante para “[...] a organização e a manutenção da ordem no intuito de facilitar as aprendizagens” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 186).

Partindo deste pressuposto, de acordo com os professores pesquisados, o assunto “Contrato Didático”, tratado no CFP, contribuiu para que os mesmos encontrassem ideias para superar tal dificuldade (gestão da sala de aula) uma vez que, como mediador do processo de ensino a gestão da sala de aula se torna um de seus papéis fundamentais (RICARDO; SLONGO; PIETROCOLA, 2003).

Na subcategoria 3 “Dificuldade no exercício da docência” levantamos duas unidades de análise, a saber: 1. “Encontrar material” e 2. “Comportamento dos alunos”. Essa preocupação, no pensamento de Gauthier *et al.* (2006), é muito pertinente no que diz respeito ação do professor uma vez que o planejamento precisa ser bem estruturado para que se alcance objetivos positivos na aprendizagem. Além do que, vivemos num momento em que nossos alunos vivem a experiência dos recursos eletrônicos, com forte tendência aos textos imateriais, ou seja, há uma tendência da diminuição gradativa do uso do livro ou materiais impressos. E ainda, a cultura do negligenciamento da educação pelos governos, que

fazem uso dela para terem visibilidade política. Isso faz com que questões como, programas de formação em serviço, propostas curriculares e inovações de material didático se tornem deficientes. E aqui evidenciamos outra questão: o perigo de se relacionar o conteúdo das disciplinas unicamente a um ensino oral fazendo uso do material informativo do livro didático, sem relacioná-lo a situações concretas da vida prática (LIBÂNEO, 2002).

Na unidade 2 desta subcategoria, observamos também que o comportamento dos alunos tem se tornado uma dificuldade evidente para esses professores. Sobre este aspecto, somamos aos comentários elencados acima, que em relação à gestão de classe (GAUTHIER *et al.*, 2006), o sucesso da ação em situações de transgressão das regras estabelecidas está relacionado, em muitos casos, “[...] As intervenções bem-sucedidas [...] feitas em particular, sem o conhecimento do grupo” (p. 245). Muitas vezes, empregar sinais não verbais que não interfiram na concentração necessária ao desenvolvimento da atividade contribui para impor limite ao transgressor. No caso de persistência, o professor assume um comportamento orientador, lembrando esses alunos as regras e comportamentos desejáveis. Gauthier *et al.* (2006, p. 254), considera ainda que “[...] as atitudes e disposições dos professores influem na criação do clima de classe e no rendimento dos alunos”.

4.2 O METATEXTO

Este estudo concebeu a ATD como metodologia de análise dos dados possibilitando a composição de categorias no sentido de compreender a eficácia do CFP aos professores do Ensino Técnico em Agronegócio. Assim, com base nos dados analisados originaram-se três categorias a priori e uma categoria emergente, totalizando quatro categorias de análise. As categorias a priori são: 1. “Formação para a docência”; 2. “Saberes docentes” e 3. “Curso de formação pedagógica”. E, a categoria emergente, que se caracteriza em: 4. “Expectativas em relação à docência”.

Na categoria 1 de análise “Formação para a docência”, percebemos que todos os professores participantes da pesquisa fizeram opção pelo bacharelado, o que evidenciou uma ausência de conhecimento pedagógico em sua formação, e que a maioria, está no início de sua atuação como professor. Compreendemos,

desse modo que, a ação de ensino desses profissionais está pautada em sua própria prática ou em relações que estabeleceram enquanto alunos do sistema escolar. Assim, ao mesmo tempo que vão desenvolvendo suas aulas estão suscetíveis à formação docente. Tal procedimento no exercício das ações didáticos-pedagógicas, de acordo com os autores de base dessa pesquisa Tardif (2014), Gauthier *et al.* (2006), Shulman (2005), Pimenta (1998) e Nóvoa (1992; 2001), pode reduzir a complexidade dos saberes docentes apenas aos saberes experienciais.

Na segunda categoria de análise “Saberes docentes” os professores evidenciaram, por meio do *corpus* da pesquisa, que não dispunham de referência sobre o tema tratado e que devido a isso agem por intuição ao realizarem o trabalho com os conteúdos das disciplinas que ministram. Em relação à didática desenvolvida por esses professores em sala de aula, fizeram referência a procedimentos técnicos sem mencionarem o uso de metodologias de ensino. Ao caracterizar as atividades avaliativas realizadas, os professores elencaram diferentes instrumentos avaliativos, no entanto não apresentaram entendimento sobre os diferentes tipos de avaliação e os momentos apropriados para o uso de cada uma delas. Demonstraram crer que, o processo avaliativo está relacionado somente a avaliar o aluno, sem relação com a prática do professor. Sendo assim, o que nos parece, é que os professores do Ensino Técnico, intuitivamente vêm fazendo uso de diferentes instrumentos para avaliar seus alunos. Entretanto, esta deve estar a serviço da regulação da vida escolar o que a tornaria mais justa e acolhedora, pois de acordo com Hadji (1994, p. 181), a avaliação “[...] é o elemento de uma comunicação social entre os parceiros dessa vida: administração da escola, professores, alunos, pais”.

Na categoria 3 - “O Curso de formação pedagógica”, nos dispusemos a elencar as possíveis contribuições que o Curso de Formação trouxe aos professores em questão. Estes atribuíram aos assuntos “plataformas *Google* sala de aula, *Google* formulário, *Kahoot*, *QR Code* e Melhoria da prática” as inovações apresentadas no decorrer da formação. Sobre a pertinência dos assuntos abordados no curso os professores foram unânimes em discorrer sobre “Avaliação, Contrato didático, Didática, Ferramentas tecnológicas e Saberes docentes”, dispostos aqui em ordem alfabética. Ao serem indagados sobre quais assuntos achavam pertinente para futuras formações, os mesmos demonstraram se interessar por formações que tratem da “Educação especial, aprofundamento sobre a plataforma *Google* sala de

aula e As relações entre professor e aluno”. Os professores em sua totalidade não apontaram possíveis limitações ao Curso de Formação.

A categoria 4 de análise “Expectativas em relação à docência”, caracteriza-se como categoria emergente pois, surgiu no decorrer da análise dos dados. Nela, buscamos compreender quais fatores contribuíram para que esses profissionais se interessassem pela docência, uma vez que são profissionais atuantes em suas respectivas áreas de formação. Na subcategoria “A escolha da docência” os pesquisados relataram que escolheram o magistério para que pudessem transmitir os conteúdos aprendidos em suas graduações, sendo que alguns atribuindo ao magistério a ideia de missão, desprovido de saberes inerentes à profissão e que esta escolha proporcionaria a possibilidade de mudança na vida de seus alunos. Neste pressuposto, compreendemos que falta a esses professores o entendimento dos conceitos de Libanêo (2002) que caracteriza os estilos dos diferentes professores e atribui o conceito de transmissão de conteúdo a um professor ligado às práticas tradicionais de ensino, além das observações feitas por Nóvoa (1992), ao explicitar que o conceito de missão está arraigado a uma tutela religiosa da educação.

A subcategoria “O bom professor”, apresentou a imagem do professor que os pesquisados apreciam, sendo que estes devem “dominar sua matéria, serem respeitados e buscar atualização nas áreas que atuam”. Ao serem indagados sobre as dificuldades que encontram no exercício da docência, explicitaram que elas estão em encontrar material relacionado às suas matérias, acrescidas do recorrente comportamento difícil dos alunos. Quanto a isto, discorreremos sobre a importância de um planejamento estruturado no sentido de contribuir com a aprendizagem dos alunos (GAUTHIER *et al.*, 2006) e do perigo de se relacionar o conteúdo das disciplinas a um ensino oral com utilização unicamente do livro didático sem estabelecer relação com acontecimentos da vida prática (LIBÂNEO, 2002). Quanto à dificuldade que os professores encontram no comportamento dos alunos enfatizamos a importância da intervenção do professor (GAUTHIER *et al.*, 2006) e a possibilidade de se estabelecer o Contrato Didático na tentativa de gerenciar as relações em sala de aula (RICARDO; SLONGO; PIETROCOLA, 2003).

Sendo assim, as contribuições do CFP aos professores do Ensino Técnico em Agronegócio, evidenciaram-se por meio da aplicação da ATD, uma vez

que apresentou temas relevantes e inovadores à prática pedagógica dos professores bacharéis, fundamentando ações desenvolvidas pelos mesmos e acrescentando formação e sugestões de práticas condizentes com o tipo de ensino e aprendizagem que se espera no sistema atual de ensino.

CONSIDERAÇÕES

Tendo como foco principal a formação de professores, esta pesquisa de cunho qualitativo, buscou instrumentalizar os professores atuantes no Ensino Técnico em Agronegócio, no sentido de desenvolver ações didático-pedagógicas que contribuíssem com sua prática no exercício docente. Para tanto, recorremos ao levantamento de dados por meio de entrevista e questionários aplicados aos professores no intuito de relacionar suas necessidades formativas à docência. Assim, foi desenvolvido e aplicado um CFP, analisados os resultados bem como suas contribuições e limitações aos professores participantes.

Após a coleta de dados, por meio da realização de entrevistas e de questionário aplicado, desenvolvemos um CFP com carga horária total de 20 horas, distribuídas em presencial e extraclasse, denominado “Formação Pedagógica para Professores do Ensino Técnico em Agronegócio”. Assim, o curso foi estruturado em dois módulos que trataram de “Saberes docentes, Didática, Avaliação, Tecnologias digitais de informação e comunicação (plataforma *Google* sala de aula, *Google* formulário, *Kahoot* e *QR Code*) e Contrato didático”.

Uma vez desenvolvido o Curso de Formação, o submetemos à análise de oito professores Doutores internos e externos ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), da UENP, para aprimoramento da pesquisa. Deste modo, nos meses de março a abril do ano de 2019, aplicamos o CFP, que contemplou dois encontros presenciais com um total de 8 horas e atividades extraclasse com um total de 12 horas, a seis professores atuantes no Curso Técnico em Agronegócio, com certificação pela já citada Universidade.

A aplicabilidade do Curso de Formação foi avaliada como relevante, no objetivo de proporcionar aos professores formação didático-pedagógica e instigar a reflexão acerca do trabalho docente como um saber plural que envolve uma multiplicidade de saberes (TARDIF, 2014). Assim, estamos convictos de que houve o aperfeiçoamento e o despertar desses profissionais para a busca de novas formações que tratem de assuntos relacionados à sala de aula. Uma vez que, foi possível perceber o interesse e a preocupação destes profissionais com o processo de ensino e aprendizagem.

Por certo, temos a compreensão de que um CFP com carga horária de 20 horas, não é suficiente para suprir todos os anseios dos professores bacharéis

em relação à formação docente. O que nos propusemos então, foi instrumentalizá-los com argumentos e referências a respeito de aspectos que consideramos importantes na formação de professores, e contribuirmos para essa formação, com o intuito de lhes apresentar temas clássicos (mas que ainda hoje despertam interesse em pesquisadores devido à complexidade que os circundam) e outros contemporâneos relacionados à docência. Estamos felizes que esta formação tenha despertado nos professores o desejo da busca de conhecimento acerca da docência e esperamos que estejam determinados a isso, haja vista que, a profissão que escolheram ou que os escolheu, exige um certo grau de interesse, aperfeiçoamento e dedicação do professor.

Por fim, entendemos que a temática que envolve os saberes docentes está longe de ser finalizada e não dispúnhamos de pretensão contrária. Assim, almejamos que este estudo desperte reflexões e ações de aprimoramento aos professores bacharéis que escolherem ou que forem escolhidos pelo magistério e que atuarão na EP.

REFERÊNCIAS

ALECRIM, E. **Novo Google Classroom permite organizar salas de aula online mais facilmente**. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tecnoblog.net/254825/google-classroom-nova-versao/>. Acesso em: 21 jul. 2019.

ALMEIDA, M. I. de. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 24, p. 165-176, Dec. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.354>.

BAGIO, V. A. **O processo de escrita das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná**. BoEM (Boletim online de Educação Matemática), Joinville, v.4. n.6, p.86-104, jan./jul. 2016.

BARROSO, D. A. **Ser docente no ensino técnico: um produto da experiência – parte b**. [Amazonas], 2019. Disponível em: <https://sites.google.com/view/didaticadoensinotecnico/epis%C3%B3dio-4-ser-docente-no-ensino-t%C3%A9cnico-parte-b>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BEATRIZ, A. B. T. **Contribuições do pedagogo à prática pedagógica dos professores iniciantes: um estudo sobre a educação profissional estadual de Ponta Grossa - Pr**. 2018. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e métodos**. 12. ed. Porto: Editora Porto, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1961**. Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 31 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. MEC. Ensino de 1º e 2º grau.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996**, Lei nº 9394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, D.F, pt. 1, p. 7760, 18 abr. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 de setembro de 2012, Seção 1, p. 98.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação.** Área de Ensino. Documento de Área 2013. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_ATT27SET.pdf. Acesso em 26 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-14/2014/Decreto/D8268.htm#art1. Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.415.** Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pronatec.** 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, n. 1210, p. 21, 22 nov. 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 26 jun. 2019.

CANALI, H. H. B. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. *In:* SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO, 5., 2009, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte, UFMG: 2009. Disponível em: http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.df. Acesso em: 25 maio 2019.

CANDAU, V. M. **A didática hoje:** uma agenda de trabalho. *In:* CANDAU, V. M. *et al.* Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

CUNHA, L. E. F.; ALVES, T. K. de C. Os acordos MEC-USAID e seu impacto no sistema de ensino superior brasileiro. *In:* JORNADA DO HISTEDBR, 12., SEMINÁRIO DE DEZEMBRO, 10., 2014, Caxias. **Anais [...]** Caxias: HISTEDBR/CESC, 2014. p.111. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo_eixo2_81_1410814891.pdf. Acesso em 05 ago. 2019.

DARLING-HAMMOND, L. **A importância da formação docente.** Tradução de Leda Beck. São Paulo: Cadernos Cenpec, 2014. 230-247 p. Tradução de: How teacher education matters.

DEITOS, R. A. **A política educacional paranaense para o Ensino Médio e Profissional (1995-2002):** o PROEM e as recomendações do BID e Banco Mundial. *In:* NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon (Orgs.) *et al.* **Estado e políticas sociais:** Brasil-Paraná. Cascavel, PR: Edunioeste, 2003.

Formulários Google: crie e analise pesquisas gratuitamente. **Google,** 2019. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/#start>. Acesso em: 21 jul. 2019.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. **Didática: embates contemporâneos**. [S.l.: s.n.], 2012.

FREIRE, P. **Conscientização. Teoria e prática da libertação**. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FRIGOTTO, G. **A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios**. In: ENDIPE, 8., 1996, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ENDIPE, 1996. p. 389-391.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 15 à 29 maio 2018.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRIEBELER, Janice R. Cardoso. **A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ NO PERÍODO DE 2003 A 2010**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_773_janice-mondrone@hotmail.com.pdf. Acesso em: 01 jun. 2019.

HADJI, C. **Avaliação: regras do jogo – das intenções aos instrumentos**. Porto: Porto Editora, 1994.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010a.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e profissional: Formar-se para a mudança e incerteza**. Editora: Cortez, 2010b. Tradução Silvana Cobucci Leite. (Coleção questões da nossa época; v. 14).

LIBÂNEO, J.C. As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na Didática. *In*: ENDIPE, 9., 1998, Águas de Lindoia **Anais [...]**. Águas de Lindoia, 1998. p. 52-66.

LIBÂNEO, J.C. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia. Edição do Autor. 2002.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCAS, L.B. Da didática geral aos procedimentos de ensino: uma visão sistematizada dos componentes da prática docente. *In*: ROCHA, Zenaide de Fátima Dante Correia *et al.* (Org.). **Propostas didáticas inovadoras: produtos educacionais para o ensino de ciências e humanidades**. Maringá, PR: Gráfica Editora Almeida, 2015. Cap. 1, p. 7-26. ISBN: 978-85-7014-144-6.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARTINEZ, F. W. **Licenciatura em Ciências Biológicas: Um Estudo sobre a Formação Pedagógica**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2014. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1367/1/FLAVIA%20WEGRZYN%20MARTINEZ.pdf>. Acesso em: 19 maio. 2019.

MORAES, R., GALIAZZI, M. C. (2011). **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOURA, D.H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 23-38, 2008.

MOURA, D.H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba, IFPR/EAD, 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NOVA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Ensino médio em rede: Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, nº 142, p. 20, maio 2001. Seção Fala Mestre.

OLIVEIRA, A. **Modelos de ensino híbrido**. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zPzamolijss>. Acesso em: 05 abr. 2019.

OLIVEIRA, E. Plano Nacional de Educação está com 80% das metas estagnadas, diz estudo. **G1.com**, 27 maio. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/27/plano-nacional-de-educacao-esta-com-80percent-das-metas-estagnadas-diz-estudo.ghtml>. Acesso em: 19 jul. 2019.

OLIVEIRA, M. S. de; COSTA, M. A. da. A educação profissional e a lei nº 13.415-2017: uma ponte para o passado. *In*: COLÓQUIO NACIONAL, 4., COLÓQUIO INTERNACIONAL, 1., 2017, Natal. **Anais**: [...]. Natal: Instituto Federal Rio Grande do Norte, 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A4.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2019.

PANSE, A. 5 motivos para você usar o Kahoot em sala de aula. **PROFESSOR INOVADOR**, 2017. Disponível em: <https://professorinovador.com/2017/12/09/5-motivos-para-usar-kahoot/>. Acesso em: 21 jul. 2019.

PARANÁ. Lei n. 4978, de 05 de dezembro de 1964. **Estabelece o sistema estadual de ensino**. Diário Oficial do Estado do Paraná, nº. 242, de 26 de dezembro de 1964. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=12350&codItemAto=134377>. Acesso em: 22 maio. 2019.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Diretrizes curriculares estadual da educação profissional: fundamentos políticos e pedagógicos**. 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 01 jun. 2019.

PARANÁ. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 05/2013**: Dispõe sobre normas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Especialização Técnica de Nível Médio. 2013. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=309>. Acesso em: 28 maio 2019.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Projeto político pedagógico**. [lbaiti], 2013. Disponível em: http://www.ibtceepseijihatanda.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/32/980/984/arquivos/File/PPP_CEEP_SEIJI_2.pdf. Acesso em: 15 maio 2018.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Plano Estadual de Educação**. 2015. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/Anexo_18492.pdf. Acesso em: 28 maio 2019.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Resolução n.º 406/2018 - GS/SEED, da Secretaria de Estado da Educação**. 2018. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=190758&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 10 jan. 2019.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, V. M.N.de S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-24.

QR Code Generator. Crie seu código QR gratuitamente. 2019. Disponível em: <https://br.qr-code-generator.com/>. Acesso em: 08 abr. 2019.

RICARDO, E.; SLONGO, I.; PIETROCOLA, M. A. Perturbação do Contrato Didático e o Gerenciamento dos Paradoxos. **IENCI Investigação em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, ago. 2003. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/545>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SALLES, F. C. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2004. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2995/3899>. Acesso em: 20 de jun. 2019.

SCHON, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 256.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado*. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**. v.9, n.2, Granada, España, 2005, pp.1-30.

SILVEIRA, V. O.; PINTO, F. C. S. Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional. **R B P G**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 38-47, 2005. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/76/73>. Acesso em: 25 nov. 2018.

SOALHEIRO, B. **O CHA da competência**. 2007. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?codigo=AOP0126. Acesso em: 08 abr. 2019.

SOUZA, A. C. R. de; ANDRADE, M. do C. F.; AGUIAR, A. F. S. A formação de professores para o ensino profissional no Brasil: a construção de um caminho. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 7, p. 3-11, mar. 2016. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3553>. Acesso em: 28 ago. 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOALDO, D.L.P.B. **O uso da tecnologia em sala de aula**. 2010. 1: 1-35. Monografia (Especialização) Faculdade de Pedagogia, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

VIEGAS, A. **Ensino Híbrido**: o que é e como implementar na Escola. PAR [São Paulo], 2018. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/ensino-hibrido/>. Acesso em: 26 jul. 2019.

VIRIATO, E. O. & GOTARDO, R. C. **Integração da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos**: algumas reflexões sobre o currículo. *In*: ANPEd Sul, 7., 2008, Itajaí. Anais [...]. Itajaí: Univali, 2008. CD/ROOM.

VOSGERAU, D. S. R.; MEYER, P.; CONTRERAS, R. Análise de dados qualitativos nas pesquisas sobre formação de professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9237>. Acesso em: 20 maio 2018.

ZABALA, A. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise *In*: ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa - como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006. CNPJ 08.885.100/0001-54

Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE), Campus de Cornélio Procopio.

Programa *Stricto Sensu* de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) – Mestrado Profissional em Ensino

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Senhor (a) _____ para participar da Pesquisa **FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DO ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof.^a Dra. Annecy Tojeiro Giordani, e da Mestranda Edinéya Miguel Pereira, a qual pretende instrumentalizar os professores com ações didáticas, de modo a possibilitar a inserção de componentes didático-pedagógicos voltados a professores do Ensino Técnico em Agronegócio, nível profissionalizante. Por meio desta pesquisa pretende-se desenvolver propostas formativas, no âmbito da formação de professores dessa área de conhecimento.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista e preenchimento de questionário sobre conhecimentos da prática docente no Ensino Técnico.

Sua participação na pesquisa não implicará em riscos de qualquer natureza. Se o (a) Sr. (a) aceitar participar, estará contribuindo para a formação de um panorama teórico geral da docência no Ensino Técnico, sobretudo em relação aos saberes pedagógicos envolvidos na formação de profissionais que atuam como professores, bem como para o desenvolvimento de cursos de formação para tais profissionais.

Se depois de consentir sua participação o (a) Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Em caso de dúvidas ou informações, entre em contato com a pesquisadora no endereço eletrônico (annecy@uenp.edu.br), pelo telefone (14) 99112-4448, ou entre em contato com a Comissão Coordenadora do Programa *Stricto Sensu* de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) – Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, Campus de Cornélio Procópio, situado à Rua Portugal, 340, Centro, Cornélio Procópio – PR, pelo telefone (0**43) 3904-1887.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____ fui informado sobre o que os pesquisadores querem fazer e por que precisam da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso desistir quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelos pesquisadores, ficando uma via com cada uma das partes;

Data: ____/____/____

Assinatura do participante _____

RG ou CPF: _____

Assinatura dos Pesquisadores Responsáveis:

Prof.^a Dra. Annecy Tojeiro Giordani

Mestranda PPGEN/UENP- Edinéya Miguel Pereira

APÊNDICE B

Declaração de autorização para realização da pesquisa e permissão de utilização de dados



CEEP — Centro Estadual de Educação Profissional — Seiji Hatanda
Rua Theodomiro Eugênio Asth, 180 – Bairro Flamenguinho – CEP: 84900-000 – IBAITI/PR
Tel: (43) 3546 4516
E-mail: ibtceepseijihatanda@seed.pr.gov.br

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E PERMISSÃO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

De: Prof^a. Vera Pimentel
Diretora do Colégio Estadual de Educação Profissional Seiji Hatanda – Ibaíti – Pr

Para: Profa. Dra. Annecy Tojeiro Giordani
Pesquisadora / Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN),
Mestrado Profissional em Ensino (MPE) - Cornélio Procopio-Pr

Prezada pesquisadora,

Manifesto-me de acordo com a coleta de dados (sociodemográficos e sobre prática docente) e utilização dos mesmos para fins científicos, assim como, com a divulgação dos resultados de pesquisa em meios científicos (impressos e on line), desde que resguardado o anonimato dos participantes, mais especificamente, da pesquisa intitulada FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE. Estou ciente também, de que tais dados serão coletados por meio de Entrevistas gravadas e Questionários a serem aplicados por seus orientados (mestrandos), ou seja, alunos regulares do Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN/MPE/UENP), aos professores desta Instituição de Ensino da qual sou Diretora.

Também, estou ciente e de acordo que, tais informações/dados serão coletados mais especificamente dos professores dos Cursos Técnico em Agronegócio (2018-2019) e Técnico em Edificações (2018-2019) de nossa Escola, assim como, os Cursos de Formação Pedagógica (Produto final da pesquisa) de curta duração e gratuitos que lhes serão ofertados como parte desta pesquisa, abordarão questões pedagógicas relacionadas a sua prática docente, com fins de auxiliá-los a aprimorarem sua atuação enquanto professores.

Por fim, reforço que, conforme entendimento anterior, o CEEP, por meio do Colégio Estadual de Educação Profissional Seiji Hatanda, localizado na cidade de Ibaíti-PR, mantém parceria com o Programa de Pós-Graduação em Ensino da UENP sem quaisquer ônus

financeiros, colocando-se a inteira disposição para o desenvolvimento desta e de futuras pesquisas de sua autoria e/ou orientação.

Sendo assim, faço votos que a pesquisa supracitada, obtenha resultados positivos e, mantenho-me à disposição para outros encaminhamentos, se necessário.

Atenciosamente,

Ibaiti, 15 de janeiro de 2019.

Profª Vera Pimentel
Diretora do CEEP

APÊNDICE C

Ficha de Identificação dos Participantes da Pesquisa

IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

1- Dados pessoais do entrevistado		
(Não serão divulgados. Servirão apenas para o esclarecimento de eventuais dúvidas por parte do pesquisador).		
Nome:		
Endereço:		
Telefone:	E-mail:	
2- Formação acadêmica (inicial)		
☐ Licenciatura em _____		☐ Bacharelado em - _____
☐ Outro curso de graduação:		
Ano de conclusão:	☐ Instituição Pública	☐ Instituição Privada
3- Pós-Graduação		
☐ Especialização	Área:	
☐ Mestrado	Área:	
☐ Doutorado	Área:	
4- Experiência na docência		
Tempo (anos):	Séries trabalhadas:	
☐ Rede pública		☐ Rede privada
Disciplinas que ministra atualmente:		
5- Outras Informações		
6- Para uso do pesquisador		
Local e data:	Código do respondente:	

APÊNDICE D

Entrevista com os Participantes da Pesquisa



ENTREVISTA

- 1) Durante sua graduação, você recebeu formação para o exercício da docência? Comente.
- 2) Qual é sua carga horária semanal de trabalho como docente? Você trabalha em outro local? Se sim, qual função desempenha?
- 3) O que é ensinar para você?
- 4) Em sala de aula, como você se relaciona com os conteúdos das disciplinas que ministra?
- 5) Você encontra algum tipo de dificuldade durante sua prática docente? Explique.
- 6) Como você caracterizaria um bom professor?
- 7) Você reflete sobre sua prática docente (suas atitudes em sala, avaliações, etc.)? Essas reflexões geram mudanças em sua prática? Explique.
- 8) Fale sobre sua didática em sala de aula.
- 9) Caracterize as atividades avaliativas que você utiliza em suas aulas.
- 10) Você participa ou já participou de encontros, cursos, congressos, simpósios de Formação Docente? Justifique.
- 11) Se você fosse convidado a participar de um curso de formação de professores, quais conteúdos/assuntos você gostaria que fossem abordados?
- 12) O que te levou a escolher a docência?

APÊNDICE E**Avaliação Diagnóstica do Módulo I (1º Encontro)****MÓDULO I - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA**Descrição do formulário

Endereço de e-mail *Endereço de e-mail válido
.....Este formulário coleta endereços de e-mail. [Alterar configurações](#)

1) Você conhece a plataforma Google sala de aula? Se sim, você a utiliza em suas aulas? *

Texto de resposta curta
.....

2) Você conhece a ferramenta Google formulário? Se sim, você a utiliza em suas aulas?

Texto de resposta curta
.....

3) O que você entende por Didática?

Texto de resposta longa
.....

4) Você conhece a ferramenta interativa Kahoot? Se sim, você a utiliza em suas aulas?

Texto de resposta curta
.....

5) Você conhece a concepção de Saberes Docentes na perspectiva de Maurice Tardif?

Texto de resposta longa
.....

APÊNDICE F**Síntese Avaliativa do Módulo I (1º Encontro)****SÍNTESE AVALIATIVA DO MÓDULO I**

1º encontro

Cursista:

1) Sobre a plataforma Google sala de aula. Você acredita que seria possível utiliza-la em suas aulas? Comente.

Texto de resposta longa

2) Sobre a ferramenta Google formulário. Você a utilizaria em suas aulas? Comente.

Texto de resposta longa

3) Qual sua concepção sobre Didática?

Texto de resposta longa

4) Sobre a ferramenta interativa Kahoot. Você a utilizaria em suas aulas? Comente.

Texto de resposta longa

5) Você achou pertinente os assuntos abordados neste encontro? Comente sobre os procedimentos utilizados. *

Texto de resposta longa

APÊNDICE G

Avaliação Diagnóstica do Módulo I (2º Encontro)

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – MÓDULO I**2º ENCONTRO**

1) Qual é seu nome? *Texto de resposta curta
.....**2) O que você entende por avaliação? ***Texto de resposta longa
.....**3) Para você, qual é o sentido da avaliação? ***Texto de resposta longa
.....**4) Você conhece a avaliação diagnóstica? Quando deve-se utiliza-la? ***Texto de resposta longa
.....**5) Você conhece a avaliação formativa? Quando deve-se utiliza-la? ***Texto de resposta longa
.....**6) Você conhece a avaliação somativa? Quando deve-se utiliza-la? ***Texto de resposta longa
.....**7) Descreva alguns instrumentos avaliativos que você utiliza em suas aulas. ***Texto de resposta longa
.....**8) O que você entende por ensino híbrido? ***Texto de resposta longa
.....**9) Você conhece o código de barras bidimensional QR CODE? Sabe como utiliza-lo em suas aulas? ***

Texto de resposta longa

APÊNDICE H

Síntese Avaliativa do Módulo I (2º Encontro)

SÍNTESE AVALIATIVA DO MÓDULO I - 2º ENCONTRO

Descrição do formulário

1) Qual é seu nome?

Texto de resposta curta

.....

2) Para que serve a avaliação?

Texto de resposta longa

.....

3) Quais os tipos de avaliação apresentados na formação de hoje?

Texto de resposta longa

.....

4) Qual o tipo de avaliação que você mais utiliza em suas aulas?

Texto de resposta longa

.....

5) A avaliação formativa deve ser utilizada em que momento pedagógico?

Texto de resposta longa

.....

6) Após a formação de hoje, você se sente melhor preparado em relação a avaliação? Comente.

Texto de resposta longa

.....

7) Você acredita ser possível desenvolver suas aulas baseado no conceito de ensino híbrido? Comente.

Texto de resposta longa

.....

8) Na sua opinião, é possível trabalhar utilizando a ferramenta QR CODE em suas aulas?

Texto de resposta longa

.....

APÊNDICE I

Questões Saberes Docentes

SABERES DOCENTES

Após a leitura do capítulo I do Livro "Saberes Docentes e Formação Profissional", responder as questões abaixo.

1) O que vc entende por Saberes Docentes?

Sua resposta

2) Você já conhecia o conteúdo do Livro "Saberes Docentes e Formação Profissional" de Maurice Tardif?

Sua resposta

3) Quais são os saberes que o autor cita no texto?

Sua resposta

4) De acordo com o autor, qual saber é produzido pelos professores? Comente.

Sua resposta

5) Comente o que você entendeu por Gestão de Classe:

Sua resposta

6) Comente o que você entendeu por Gestão da Matéria:

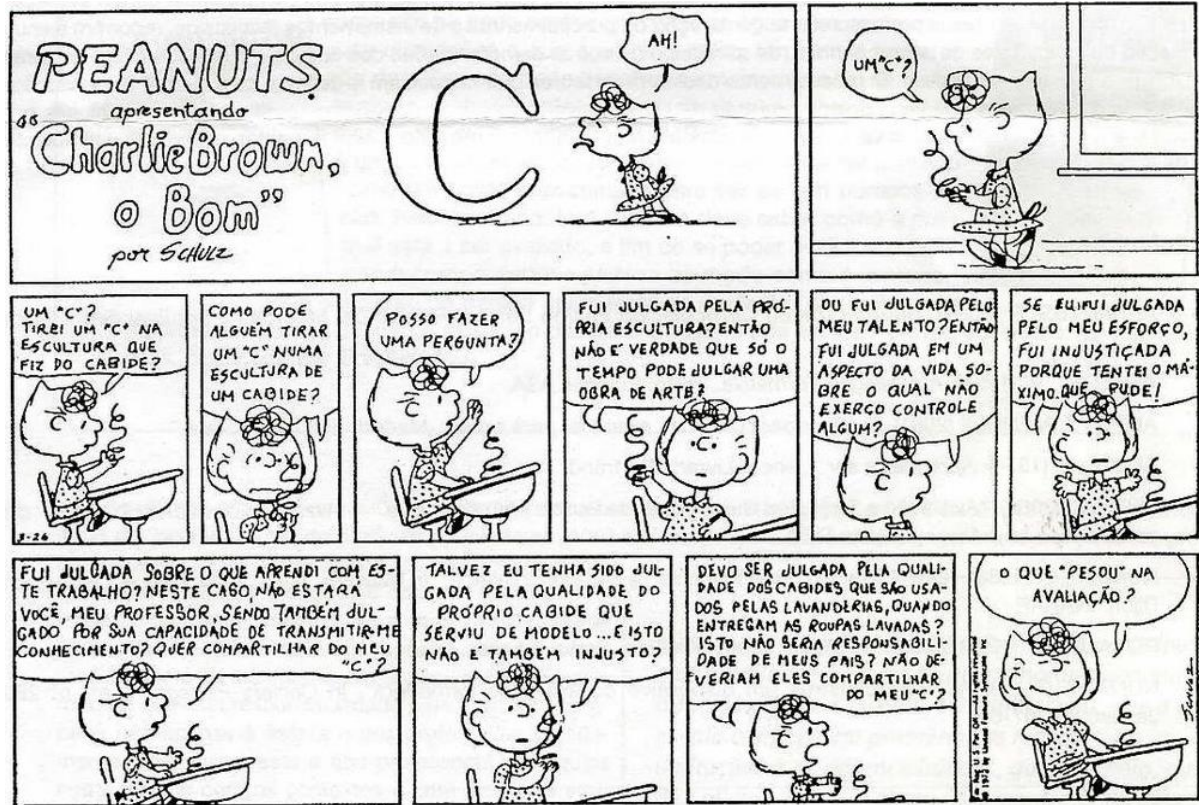
Sua resposta

ENVIAR

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

APÊNDICE J

Atividade sobre Avaliação "Tirinha"



APÊNDICE K

Questões pós curso de formação docente



QUESTIONÁRIO PÓS CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

- 1) O que é ensinar para você?
- 2) Como você caracteriza um bom professor?
- 3) É importante que um professor reflita sobre sua prática (atitudes em sala, avaliações realizadas, etc.)? Justifique.
- 4) O curso contribuiu de algum modo para a melhoria de sua prática docente? Justifique e exemplifique.
- 5) Indique pontos positivos do curso.
- 6) Indique pontos negativos do curso.
- 7) Indique sugestões para cursos futuros.

APÊNDICE L

Dinâmica CHÁ

DESENVOLVIMENTO DA DINÂMICA:

- _DISTRIBUIR PAPEL E CANETA AOS PARTICIPANTES, SOLICITANDO QUE ESCRIVAM UMA PALAVRA COM A INICIAL “C” IMPORTANTE NO ATO DE EDUCAR. DEPOIS QUE TODOS ESCRIVEREM, O ORGANIZADOR DA DINÂMICA RECOLHE ESTES PAPÉIS, SEPARANDO-OS:

- A SEGUIR FAZER O MESMO COM AS LETRAS “H” E “A”, CADA UMA POR VEZ;

- O ORGANIZADOR IRÁ REALIZAR A LEITURA DAS PALAVRAS COM “C” PRIMEIRAMENTE, DEIXANDO A PALAVRA CHAVE DA DINÂMICA (CONHECIMENTO), CASO ELA APAREÇA, NO FINAL, DISCUTINDO SOBRE A MESMA. A SEGUIR REALIZAR O MESMO PROCEDIMENTO COM AS LETRAS “H” E “A”.

- DEPOIS ORGANIZAR UM CARTAZ ONDE SERÁ COLADO AS PALAVRAS CHAVE.

A SEGUIR OPORTUNIZAR A DEGUSTAÇÃO DE UM CHÁ.

ANEXOS

ANEXO A

Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE

Pesquisador: Annecy Tojeiro Giordani

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74397717.2.0000.8123

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.302.885

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de docente do CCB/CLM, ligado ao Mestrado Profissional em Ensino (CCP). Projeto vai investigar professores que atuam em Cursos Técnicos Profissionalizantes sem ter formação pedagógica, apenas bacharelado.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar se a falta de formação pedagógica influencia na qualidade da atuação do professor de Cursos Técnicos Profissionalizantes

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Pesquisador aponta como risco o possível cansaço físico/mental dos participantes. Como benefício, a capacitação por meio de cursos para a formação docente de professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa pertinente que apresenta todas as exigências documentais da Res. 466/2012.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com a legislação.

Recomendações:

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ - UENP



Continuação do Parecer: 2.302.885

Apontar no projeto de pesquisa os nomes das escolas de Cornélio Procópio e de Bandeirantes que serão investigadas na pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Parecer favorável ao projeto de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado pesquisador

O projeto encontra-se aprovado e sem restrições, de acordo com a Resolução 466/2012.

Att

CEP/UENP

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_976213.pdf	25/08/2017 08:37:03		Aceito
Outros	Declaracao_permissao_uso_de_dados.pdf	25/08/2017 08:35:34	Annecy Tojeiro Giordani	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_ProjetoPesquisa_ANNECY_versao2_22_08_17.pdf	22/08/2017 16:13:21	Annecy Tojeiro Giordani	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ProjetoPesquisa_ANNECY_versao_09_08_17.pdf	11/08/2017 11:14:46	Annecy Tojeiro Giordani	Aceito
Cronograma	Cronograma_ProjetoPesquisa_ANNECY_versao_09_08_17.pdf	11/08/2017 11:04:23	Annecy Tojeiro Giordani	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisa_ANNECY_versao_09_08_17.pdf	11/08/2017 11:04:05	Annecy Tojeiro Giordani	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP



Continuação do Parecer: 2.302.885

BANDEIRANTES, 28 de Setembro de 2017

Assinado por:
Léia Regina de Souza Alcântara
(Coordenador)

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

ANEXO B

Check list - análise de solicitação para pesquisa científica

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



ANEXO I da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

CHECK LIST - ANÁLISE DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA CIENTÍFICA

(documento utilizado pelo NRE e CAA)

IDENTIFICAÇÃO		
Nº do processo		Data Abertura
Data Entrada no NRE/CAA		Data Encerramento
Nome ou tema do projeto de pesquisa		
Interessado/a		
Orientador/a		
Natureza da solicitação	Autorização de Pesquisa ____ (tipo da pesquisa) ____	
Telefones de contato		
E-mails de contato		
Cidade		NRE
Instituição de Ensino Superior		ÁREA
Pesquisa	☐ Graduação ☐ Especialização ☐ Mestrado ☒ Doutorado ☐ Pós-doutorado ☐ Outras.	
A pesquisa envolve seres humanos?	☐ Sim ☐ Não	
Procedimento Metodológico		
Objetivo		
Sujeitos Envolvidos		
Local onde será realizada a pesquisa		

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



DOCUMENTAÇÃO/ELEMENTOS DA PESQUISA			
	Sim	Não	Não se Aplica
Requerimento para autorização de realização da pesquisa (anexo II)			
Termo de Compromisso da pesquisa científica (anexo III)			
Termo de Autorização Individual, modelos de Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido (seres humanos)			
Carta de apresentação da IES, assinada pelo orientador			
Comprovante de matrícula (se docente, comprovante de vínculo)			
Autorização da CAPES (Plataforma Sucupira - (se não for conhecida)			
Projeto de pesquisa e Roteiro para submissão do Projeto à Seed (anexo IV)			
Termo de cessão gratuita de direitos de publicação do resultado			
Parecer do Comitê de Ética – preliminar (seres humanos) - Plataforma Brasil			
Parecer do Comitê de Ética – consubstanciado (seres humanos) - Plataforma Brasil			
Instrumento(s) de coleta de dados (quando aplicável - caso não esteja no projeto)			
Concordância da instituição coparticipante (anexo V)			
Observações	☐) Aguardando documento(s) ☐) Projeto final - data prevista _____ ☐) Versão definitiva - data prevista _____ ☐) Outros _____		

☐) Deferido. ☐) Deferido com ressalvas. ☐) Indeferido.

Assinatura do Responsável Técnico pela análise

Observações

A autorização para a pesquisa se dará mediante entrega de todos os documentos citados nesta resolução, especialmente o parecer definitivo do comitê de ética da universidade.

ANEXO C

Requerimento para autorização de realização da pesquisa científica

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



ANEXO II da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

REQUERIMENTO PARA AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA CIENTÍFICA

Eu Edinéya Miguel Pereira RG n.º 6968527-7, acadêmico do curso de PPGEN - Mestrado em Ensino, Matrícula n.º 32018007, venho por meio deste requerer autorização para realizar pesquisa nos estabelecimentos vinculados a esta Pasta conforme quadro abaixo.

CONCEDENTE	
Orgão	Secretaria de Estado da Educação
CNPJ	76.416.965/0001-21
Endereço	Avenida Água Verde, 2140 Vila Isabel
Município	Curitiba
CEP	80.240-900
Telefone	(41) 3340-1500
Sítio	www.educacao.pr.gov.br
Representada por	Nome Superintendente ou Chefia NRE
Cargo/Função	Superintendência ou Chefia do NRE



CEDENTE	
Instituição de Ensino responsável pela pesquisa	
CNPJ	
Endereço	
Município	
CEP	
Telefone	
e-mail	
Representada por	
Cargo/Função	



PESQUISADOR	
Nome	Edinéya Miguel Pereira
RG	6968527-7
CPF	028032119-80
Endereço	Rua Gui da Silva Reis – 130
Município	Ibaiti

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



CEP	84.900-000
Telefone (com DDD)	(43) 35461630
Celular (com DDD)	(43) 999658461
e-mail	edy.mp@hotmail.com

Curitiba, 10 de agosto de 2018.

Edinéya Miguel Pereira

ANEXO D

Termo de compromisso da pesquisa científica

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



ANEXO III da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

TERMO DE COMPROMISSO DA PESQUISA CIENTÍFICA

Eu Edinéya Miguel Pereira RG n.º 6968527-7, acadêmico do curso de PPGEN - Strictu Senso/UENP – Mestrado em Ensino, Matrícula n.º 32018007_, venho me comprometer com a realização de pesquisa nos estabelecimentos vinculados à Secretaria de Estado de Educação ou aos Núcleos Regionais de Educação, conforme cláusulas e condições a seguir estabelecidas:

CLÁUSULA 1ª – O Termo de Compromisso de Pesquisa formaliza as condições básicas para a realização de pesquisa da CEDENTE junto ao Órgão CONCEDENTE, sendo obrigatória a apresentação do Projeto de Pesquisa, o qual passa a ser parte integrante deste Termo, devidamente aprovado pela Instituição de ensino superior, na qual o pesquisador esteja matriculado. O Projeto de Pesquisa deverá explicitar com clareza a justificativa, os objetivos, a metodologia e o cronograma.

CLÁUSULA 2ª – O presente Termo de Compromisso de Pesquisa firmado entre CONCEDENTE e PESQUISADOR (a), não cria vínculo empregatício entre as partes.

- I. Sendo CONCEDENTE a Secretaria de Estado de Educação quando a pesquisa for realizada na SEED e suas unidades, a saber: diretorias, departamentos e coordenações e; o Núcleo Regional de Educação-NRE quando a pesquisa for realizada em unidades educacionais públicas estaduais.

CLÁUSULA 3ª – Ficam estabelecidas entre as partes as seguintes condições básicas para a realização da pesquisa:

- I. Este Termo de Compromisso de Pesquisa terá vigência de acordo com o período estabelecido no cronograma apresentado no projeto de pesquisa (CLÁUSULA 1ª), podendo ser renunciado a qualquer momento, unilateralmente, mediante comunicação escrita com justificativa;
- II. A pesquisa será realizada em horário compatível com a Unidade da SEED ou NRE, de acordo com escala previamente elaborada pelo Gestor da Unidade.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



CLÁUSULA 4ª – No desenvolvimento da pesquisa caberá:

I. À Concedente

- a) autorizar o (a) PESQUISADOR (a) a realizar sua pesquisa na Unidade, mediante parecer técnico/pedagógico do Departamento/Unidade vinculado ao Objeto da Pesquisa, da Secretaria de Estado da Educação ou NRE.

II. Ao (À) Pesquisador (a)

- a) cumprir, com empenho e interesse, a programação estabelecida para sua pesquisa;
- b) elaborar e entregar à Secretaria de Estado da Educação a redação final de sua pesquisa, assim como demais publicações originadas da pesquisa;
- c) observar e obedecer às normas internas da CONCEDENTE e do Serviço Público Estadual, bem como outras eventuais recomendações emanadas pelo Gestor da Unidade;
- d) primar pelo comportamento ético e moral dentro da Unidade;
- e) Apresentar-se à Unidade com vestuário apropriado, bem como em condições devidas de asseio corporal.
- f) preencher o Anexo VII, referente ao Termo para autorização de uso do material produzido.
- g) cumprir com o prazo estabelecido em cronograma próprio.

III. À Pesquisa

- a) Conter fundamentos teóricos e éticos, os quais deverão dar sustentação ao tipo de pesquisa a ser realizada;

CLÁUSULA 5ª – A pesquisa se dará dentro das normas éticas vigentes, de acordo com os Direitos Humanos, Resolução n.º 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, Decreto nº 7037, de 21 de dezembro de 2009, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e complementares.

- I. Os dados coletados serão de uso específico para o desenvolvimento da pesquisa em questão, conforme as normas vigentes. Caso os dados coletados sirvam para uma outra pesquisa, o pesquisador deverá encaminhar novo projeto para análise da Secretaria de Estado da Educação ou NRE, bem como autorização.
- II. Qualquer alteração, exclusão ou inclusão na pesquisa será comunicada e, se necessário, solicitada a mudança ao Órgão CONCEDENTE.

CLÁUSULA 6ª – Constituem motivos para o cancelamento automático da vigência do presente Termo de Compromisso:

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



- I. depois da entrega do resultado aos envolvidos, ao término da pesquisa;
- II. a qualquer tempo, por interesse do Órgão CONCEDENTE ou da Unidade, mediante comunicação escrita com justificativa;
- III. a pedido do (a) PESQUISADOR (a), mediante comunicação escrita com justificativa;
- IV. o descumprimento de qualquer compromisso assumido na oportunidade da assinatura do Termo de Compromisso da Pesquisa.

CLÁUSULA 7ª – Fica eleito o foro da comarca mais próxima do Núcleo Regional de Educação, o qual está jurisdicionada a unidade educacional em que será aplicada a pesquisa, para dirimir qualquer dúvida ou litígio que se origine da execução deste Termo, renunciando a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E por estarem de comum acordo com as condições deste Termo de Compromisso de Pesquisa, as partes assinam.

IBAITI, 14 de JANEIRO de 2019.

EDINEYA MIGUEL PEREIRA

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO – SEED
Nome do Concedente

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ - UENP
Nome do Cedente (carimbo e assinatura)

Prof. Dr. Lucken Bueno Lucas
Coordenador do Mestrado Profissional
em Ensino (PPGEN/UENP)
Portaria nº 439/2015
Email: coord.ppgen@uenp.edu.br

ANEXO E

Roteiro para submissão do projeto à SEED

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



TANEXO IV da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

ROTEIRO PARA SUBMISSÃO DE PROJETOS À SEED

Roteiro para submissão de projetos à SEED	
Nome do projeto de pesquisa	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DO ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO
Resumo	Este projeto objetiva trazer para o centro das discussões a temática formação docente de profissionais que atuam como professores em nível técnico profissionalizante, mais especificamente, em um curso técnico em agronegócio, assim como, levantar questionamentos acerca do seu trabalho docente. Pretende-se ainda, propor caminhos que levem esses professores a desenvolver saberes que contribuam para uma prática em sala de aula em conformidade com uma educação formativa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com revisão de artigos científicos em periódicos, literatura bibliográfica, questionários e entrevistas. O produto técnico educacional a ser desenvolvido, compreenderá um curso de formação pedagógica direcionado a professores do curso técnico em agronegócio da rede pública estadual de ensino do Paraná. O curso será avaliado pelos participantes e será realizada a divulgação dos resultados de todo percurso planejado e delineado na formação continuada. Espera-se, que os participantes reflitam sobre sua prática docente e assim, oportunizem aos seus alunos por meio da adoção de metodologias ativas, maior participação na construção de conhecimentos.
Justificativa	Justifica-se pelo conjunto dos seguintes fatores: retomada recente da oferta de cursos técnicos no Brasil; precariedade da formação para o trabalho docente no ensino médio e lacunas entre o ensinar e o aprender, resultantes de altos índices de evasão escolar e, por fim, pela baixa qualidade do ensino no país.
Objetivos	• <i>Geral</i> - Desenvolver um curso formativo com ênfase nos saberes e fazeres docentes, de modo a possibilitar a inserção de componentes didático-pedagógicos voltados a professores atuantes no ensino técnico em agronegócio, nível profissionalizante. • <i>Específicos</i> - Evidenciar por meio de entrevistas e questionários aplicados a professores atuantes em um curso técnico em agronegócio, quais são as suas dificuldades e necessidades formativas relacionadas à docência; - Aplicar o curso de formação pedagógica desenvolvido de forma

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



	que seja adequado ao público pesquisado; - Analisar os resultados, contribuições e limitações do curso de formação pedagógica proposto, bem como, o impacto produzido pelo mesmo nos professores participantes da pesquisa.		
Revisão da literatura científica	Ausência de literatura que trate da formação de professores no ensino técnico em agronegócio.		
Método ou encaminha/to metodológico	A pesquisa será desenvolvida com professores que atuam no ensino profissionalizante atuantes no curso técnico em agronegócio. Contará com procedimentos qualitativos. Serão desenvolvidas atividades tais como; revisão sistemática de literatura, entrevistas, aplicação de questionário, elaboração e realização de curso formativo com carga horária de 20h, sendo 8h presencial e 12h EaD, com utilização de recursos digitais e, após análise e categorização dos dados, os resultados serão difundidos em periódicos científicos que publiquem nas áreas de ensino e interdisciplinar e cuja estratificação seja no mínimo B1.		
Cronograma	ATIVIDADE	MÊS/REALIZAÇÃO	ANO/REALIZAÇÃO
	CONSTRUÇÃO DE REFERENCIAL TEÓRICO	SETEMBRO OUTUBRO NOVEMBRO DEZEMBRO	2018
	ELABORAÇÃO PRODUTO EDUCACIONAL (CURSO)	JANEIRO	2019
	APLICAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO	FEVEREIRO / MARÇO	2019
Referências	BOGDAN, R.; BIKLEN, S. <i>Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e métodos</i>. 1. ed. Porto: Editora Porto, 1994. BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB N. 11/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de setembro de 2012, Seção 1, p. 98. CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. <i>Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente</i>. Curitiba: Champagnat, 2004. Darling-Hammond, Linda. A importância da formação docente.		

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



	Tradução de Leda Beck. São Paulo: Cadernos Cenpec, 2014. 230-247 p. Tradução de: How teacher education matters. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010. GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf. Acesso em: 15 à 29 maio 2018. GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2006. GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1968 p. 121 IMBERNÓN, F. Formação Docente e profissional: Formar-se para a mudança e incerteza. Editora: Cortez, 2010. Tradução Silvana Cobucci Leite. (Coleção questões da nossa época; v. 14) NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13- 33 PARANÁ. Deliberação 05/2013: Dispõe sobre normas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Especialização Técnica de Nível Médio. 2013. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=309. PARANÁ. Secretaria da Educação. Diretrizes curriculares estadual da educação profissional: fundamentos políticos e pedagógicos. 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_educacao_profissional.pdf. Acesso em: maio 2018. PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). <i>Didática e interdisciplinaridade</i>. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998. PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-24. SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. São Paulo: Cadernos Cenpec, 2014. 196-299 p. Tradução de: Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform.
--	--

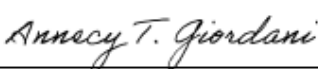
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



	TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014. TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005. VOSGERAU, D. S. R.; MEYER, P.; CONTRERAS, R. Análise de dados qualitativos nas pesquisas sobre formação de professores. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 53, 2017. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9237. Acesso em: 20 maio 2018. ZABALA, A. A Prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.
Anexos	Programa <i>Stricto Sensu</i> de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) – Mestrado Profissional em Ensino TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Convidamos o (a) Sr.(a) para participar da Pesquisa FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DO ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO, sob a responsabilidade dos pesquisadores Profa. Dra. Annecy Tojeiro Giordani e da Mestranda Edinéya Miquel Pereira, a qual pretende investigar possíveis lacunas no processo de formação docente no Curso Técnico em Agronegócio. Por meio desta pesquisa pretende-se desenvolver propostas formativas voltadas à inserção de componentes didático-pedagógicos que contribuam para o ensino, no âmbito da formação de professores dessa área de conhecimento. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista e preenchimento de questionário sobre conhecimentos da prática docente no Ensino Técnico. Sua participação na pesquisa não implicará em riscos de qualquer natureza. Se o (a) Sr. (a) aceitar participar, estará contribuindo para a formação de um panorama teórico geral da docência no Ensino Técnico, sobretudo em relação aos saberes pedagógicos envolvidos na formação de profissionais que atuam como professores, bem como para o desenvolvimento de cursos de formação para tais profissionais. Se depois de consentir sua participação o (a) Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



	divulgada, sendo guardada em sigilo. Em caso de dúvidas ou informações, entre em contato com a pesquisadora no endereço eletrônico (annecy@uenp.edu.br), pelo telefone (14) 99112-4448, ou entre em contato com a Comissão Coordenadora do Programa <i>Stricto Sensu</i> de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) – Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, Campus de Comélio Procópio, situado à Rua Portugal, 340, Centro, Comélio Procópio – PR, pelo telefone (43) 3904-1887. Consentimento Pós-Informação Eu, fui informado sobre o que os pesquisadores querem fazer e por que precisam da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso desistir quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelos pesquisadores, ficando uma via com cada uma das partes; Data: / / . Assinatura do participante RG ou CPF: Assinatura dos Pesquisadores Responsáveis:  _____ Profa. Dra. Annecy Tojeiro Giordani _____ Edinéya Miguel Pereira Mestranda PPGEN/UENP
Atribuições da SEED	1 sala de aula (CEEP SEIJI HATANDA) 1 datashow

ANEXO F

Concordância da Instituição coparticipante

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



ANEXO V da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DO ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO**, realizada por **EDINEYA MIGUEL PEREIRA**, sob o RG 6968527-7, nas dependências do CEEP Seiji Hattanda está autorizada mediante entrega de Parecer do Comitê de Ética da **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ – UENP – CORNÉLIO PROCÓPIO**.

IBAITI, 15 de JANEIRO de 2019.

Nome e assinatura do Diretor

Obs: a declaração deverá estar em papel timbrado ou carimbado pelo declarante.

ANEXO G

Termo de concordância do NRE/SEED para a unidade concedente

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



ANEXO VI da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE

IBAITI, 15 de JANEIRO de 2018.

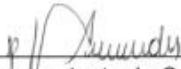
Senhor (a) Coordenador (a),

Declaramos que este Núcleo Regional de Educação NRE IBAITI está de acordo com a condução do projeto de pesquisa FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DO ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO, a ser realizado pelo(a) pesquisador(a) EDINEYA MIGUEL PEREIRA na Unidade, CEEP Seiji Hattanda, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ – UENP – CORNÉLIO PROCÓPIO.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão PROFESSORES ATUANTES NO ENSINO TÉCNICO, pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência que o (a) pesquisador (a) somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ – UENP – CORNÉLIO PROCÓPIO.

IBAITI, 15 de JANEIRO de 2019.


Representante da CAA no NRE


Chefia do NRE

Kelen Ribeiro Coutinho Valle
Chefe do NRE de Ibaí
Dec. 0111/2019

ANEXO H

Termo para autorização de uso

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



ANEXO VII da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

TERMO PARA AUTORIZAÇÃO DE USO DA PESQUISA

1. Identificação do autor

Nome completo: EDINEYA MIGUEL PEREIRA
 CPF: 02803211980
 e-mail: edy.mp@hotmail.com
 Titulação: ESPECIALISTA EM PSICOPEDAGOGIA

2. Identificação da Obra

(X) Projeto de Pesquisa () outros: _____
 Título da Obra: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DO ENSINO
 PROFISSIONAL TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO
 Programa/Curso de Pós-Graduação: MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO
 Orientador: ANNECY TOJEIRO GIORDANI
 Data de conclusão: 31/03/2019
 IES vinculada à pesquisa: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ –
 UENP – CORNÉLIO PROCÓPIO
 Área do conhecimento: RECURSOS NATURAIS
 Previsão de data para conclusão do produto final: 31/07/2019

3. Termo de autorização

Autorizo a Secretaria de Estado da Educação (SEED) publicizar o documento de minha autoria, acima identificado, no Portal Dia a Dia Educação, para fins específicos, educativos, técnicos e culturais, nos termos da Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998 e da Constituição Federal de 1988.

Essa autorização é uma licença não exclusiva, concedida à SEED a título gratuito, por prazo indeterminado, válida para a obra em seu formato original.

Declaro possuir a titularidade dos direitos autorais sobre a obra e assumo total responsabilidade civil e penal quanto ao conteúdo, citação,

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED

referências e outros elementos que fazem parte da (s) OBRA (s). Estou ciente de que todos os que de alguma forma colaboraram com a elaboração das partes ou da obra como um todo tiveram seus nomes devidamente citados e/ou referenciados, e que não há qualquer impedimento, restrição ou limitação para a plena validade, vigência e eficácia da autorização concedida.

IBAITI, 15/01/2019

EDINEYA MIGUEL PEREIRA