

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA RITA BARBOSA DE SOUSA

**PRÁTICA DOCENTE EXITOSA COMO CONTEXTO SEMÂNTICO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INTERFACES ENTRE O SABER TÉCNICO E O
SABER PEDAGÓGICO**

**TERESINA/PI
2016**

MARIA RITA BARBOSA DE SOUSA

**PRÁTICA DOCENTE EXITOSA COMO CONTEXTO SEMÂNTICO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INTERFACES ENTRE O SABER TÉCNICO E O
SABER PEDAGÓGICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, para defesa pública, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura

**TERESINA/PI
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

S725p Sousa, Maria Rita Barbosa de
Prática docente exitosa como contexto semântico da
educação profissional: interfaces entre o saber técnico e o
saber pedagógico / Maria Rita Barbosa de Sousa. – 2016.
113 f. : il.

Cópia de computador (printout).
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, Teresina, 2016.
Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maria da Glória Carvalho Moura.

1. Prática Docente. 2. Educação Profissional. 3. Saber
Pedagógico. 4. Saber Técnico. I. Título.

CDD: 370.71

MARIA RITA BARBOSA DE SOUSA

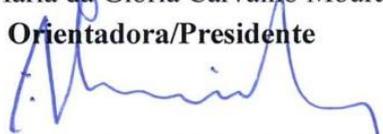
**PRÁTICA DOCENTE EXITOSA COMO CONTEXTO SEMÂNTICO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INTERFACES ENTRE O SABER TÉCNICO E O
SABER PEDAGÓGICO**

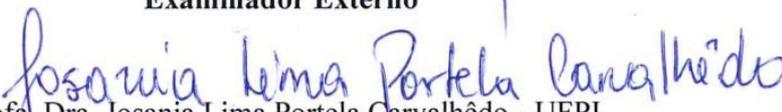
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, para defesa pública, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Teresina(PI), 11 de novembro de 2016.

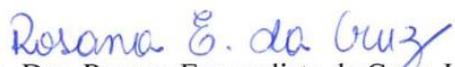
BANCA EXAMINADORA


Prof.ª. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura - UFPI
Orientadora/Presidente


Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho - UTFPR
Examinador Externo


Prof.ª. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo - UFPI
Examinadora Interna


Prof.ª. Dra. Hilda Mara Lopes Araújo - UFPI
Examinadora Externa - Suplente


Prof.ª. Dra. Rosana Evangelista da Cruz - UFPI
Examinadora Interna - Suplente

Dedicatória

A Deus e a minha família, pelo apoio contínuo durante a caminhada.

Aos Professores da Educação Básica de Nível Médio e dos cursos técnicos em Agropecuária, Enfermagem e Informática do Colégio Técnico de Teresina (CTT), parceiros construtores de uma prática docente exitosa.

Aos colegas Técnicos Administrativos do (CTT) e aos estudantes dos cursos técnicos do (CTT), pelo apoio durante esse período de estudos no Mestrado.

Aos colegas estudantes da 24^a Turma do Mestrado em Educação e aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), pelos aprendizados compartilhados no campo da Pesquisa em Educação.

AGRADECIMENTOS

*Não dá mais pra voltar, o barco está em alto mar
Não dá mais pra negar
o mar é Deus e o barco sou eu
E o vento forte que me leva pra frente
é o amor de Deus.
Não dá nem mais pra ver o porto que era seguro
Eu sou impulsionado a desbravar um novo mundo.
Padre Jonas Abib*

Início os meus agradecimentos, com um trecho da música “Não dar mais pra voltar”, de autoria do Padre Jonas Abib. Parafraseando a letra da música, considero o tempo de estudos do Mestrado como uma desejada e esperada viagem em alto mar rumo a desbravar um novo mundo. Os conhecimentos, as descobertas, as emoções, os sentimentos despertados no percurso trilhado em alto mar, outrora pertenciam aos Planos de Deus para minha vida e hoje se encerra a materialização desse ciclo de crescimento pessoal e profissional. Por isso, não dá mais para voltar, o barco está em alto mar.

A viagem durou exatos dois anos e três meses intensos de estudos. É confortável saber que “não dá mais pra negar/o mar é Deus e o barco sou eu/ E o vento forte que me leva pra frente/É o amor de Deus”. E quando o porto seguro não estava à vista eis que surgem os companheiros e as companheiras de viagem para os quais registro, a seguir, os sinceros agradecimentos.

Ao querido Deus, Pai Eterno, idealizador da viagem e vento forte impulsionador deste barco até a vista de novos conhecimentos.

Aos meus pais, Maria Edivane e Antônio Raimundo, a minha irmã, Rita Maria e a meus irmãos, Aurélio e Ricardo, por acreditarem em mim, obrigada pela compreensão quando nem eu mesma me compreendia durante a jornada.

A minha Orientadora, Professora Doutora Maria da Glória Carvalho Moura, pela competência, respeito e atenção manifestados durante as manhãs, tardes e noites de orientações. Pelos ensinamentos construídos ao longo do processo. Pelas provocações e momentos de aprendizagem que possibilitaram o diálogo com o conhecimento fundamental para a compreensão das competências necessárias ao campo da Pesquisa em Educação. Pelo comprometimento com a pesquisa direcionada ao ensino público, em particular com pessoas jovens estudantes e adultas dos Colégios Técnicos vinculados à UFPI, lócus desta Pesquisa. Obrigada!por acreditar em mim e ser a bússola da viagem.

Aos Membros do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação (NIPPC): Raquel, Carla Teresa, Marcoelis, Léia, Belisa, Djanira, e demais membros, obrigada pela troca de conhecimentos.

Aos estudantes da 24ª Turma do Mestrado: Denise, Edilma, Leyllane, Mariane, Marina, Júnior, Deyvis, Cleydiane e Sueli, obrigada pelo aprendizado compartilhado e aos Professores do PPGED: Glória Moura, Antônio de Pádua, Shara Jane, Ana Valéria, Carmem Lúcia, Josania e Glória Lima, aprendi muito com todos.

Às Professora e Coordenadora do PPGED, Josania Lima Portela Carvalhêdo, pela valorosa contribuição na Qualificação, assim como, também, às Professoras Hilda Mara Lopes Araújo e Maria do Amparo Borges Ferro.

Aos professores Dr. Domingos Leite Lima Filho e Dra. Rosana Evangelista da Cruz, por compartilharem comigo os seus saberes e conhecimentos, obrigada pela presença na minha banca de defesa.

As Professoras Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo e Dra. Hilda Mara Lopes Araújo obrigada pela participação neste momento especial da banca de defesa.

Aos Participantes da Pesquisa: Pau Ferro, Bacuri, Buriti, Caprino, Peixinho Dourado, Jasmim, Aroeira, Ipê Branco e Carnaúba, obrigada pela confiança e pelos momentos da viagem surpreendente para mim, em que pude exercitar a “Escutatória” aconselhada pelo escritor Ruben Alves.

Aos professores da Educação Básica (Ensino Médio) e dos cursos técnicos do CTT, aos Estudantes e Técnicos Administrativos do CTT, pela compreensão e apoio no período de afastamento para os estudos.

O novo porto começa a ser avistado e, enfim, sou impulsionada a desbravar um novo mundo pós-movimentos contínuos de aprendizados, decifrados em: desorientação (fase de dificuldades), exploração (busca de alternativas pela mestrande e orientadora), reorientação (partilha de descobertas), equilíbrio (acúmulo de conhecimento), porque aprender requer disponibilidade e curiosidade.

Assim, a academia me ensina que o barco cumpriu o percurso porque no trajeto da viagem encontrou companheiros e companheiras dispostos (as) a socializarem os conhecimentos e aprendizados que possuem, ou que construíram junto comigo. Meus sinceros agradecimentos a todos, a todas.

RESUMO

O presente estudo apresenta uma pesquisa sobre Prática docente exitosa na Educação profissional, saber técnico e saber pedagógico em um Colégio Técnico da Rede Federal de ensino. Vincula-se à Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de profissionais da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). O interesse partiu da inquietação da pesquisadora enquanto pedagoga *dolócus* investigado, emergindo a questão/problema que norteou o estudo: Como o saber técnico e o saber pedagógico articulados contribuem para uma prática docente exitosa no contexto semântico da Educação Profissional, no curso técnico em Agropecuária? Essa questão deu origem ao objetivo geral: Analisar o saber técnico e o pedagógico, dos professores do Curso Técnico em Agropecuária visando à compreensão de prática docente exitosa na educação profissional. De forma mais específica buscou-se: Identificar as interfaces entre o saber técnico e o saber pedagógico; Compreender como se constitui práticas docente exitosa no Curso Técnico em Agropecuária e Refletir o contexto semântico da Educação Profissional no espaço do Curso Técnico em Agropecuária como indicativo de aprendizagem do jovem estudante. Está embasada metodologicamente na abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se porque se aplica ao objeto de estudo, visto que possibilita uma visão sistêmica, dos sujeitos implicados no processo. Fundamenta-se em: Azzi (2002), Azeredo (2010), Batistolli (2010), Branco (2010), Brasil (1909, 1946, 2004, 2007, 2012, 2013, 2014 e 2016), Cavalcante (2009), Gaskell (2002), Imbernón (2010), Lopes (2007), Minayo (1994), Moura (2003, 2012 e 2016), Nascimento (2007), Oliveira (2007), Otranto (2010), entre outros. O estudo tem como principal instrumento de coleta de dados a entrevista narrativa, segundo Bogdan e Bliklen (1994) e Flick (2009). Os dados empíricos foram organizados em categorias com base em Bardin (2011) e analisados à luz da análise do discurso, segundo Orlandi (2012 e 2015), Brandão (2004) dentre outros. Os resultados revelam que a prática docente exitosa no contexto semântico da Educação Profissional desenvolve-se em espaço favorável com instrumentos diversificados, ocasionando a unidade teoria-prática, despertando o interesse e a participação dos estudantes no curso investigado. Conclui-se então, que a prática aliada à teoria em contexto semântico favorável contribui para a realização de práticas docentes exitosas e conseqüentemente para a permanência e a aprendizagem dos estudantes no Curso Técnico em Agropecuária.

Palavras-chave: Prática Docente Exitosa. Educação Profissional. Saber Técnico. Saber Pedagógico.

ABSTRACT

This study presents a survey of successful teaching practice in Professional Education, technical knowledge and pedagogical knowledge in a Federal Technical College. Among research lines: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de profissionais da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). The interest came from the concern of the researcher as a pedagogue in the investigated *locus*, emerging the question problem that guided the study: How the technical knowledge and pedagogical knowledge articulated contribute to a successful teaching practice in the semantic context of Professional Education, in Agropecuária Technical Course? This question gave rise to the general objective: To analyze the technical and teaching knowledge, of the teachers of Agropecuária Technical Course aiming to understanding the successful teaching practice in Professional Education. Specifically, to identify the interfaces between technical knowledge and pedagogical knowledge; to understand how it is realized successful teaching practices in Agropecuária Technical Course, and, to reflect about the semantic context of Professional Education within the Agropecuária Technical Course as learning young student indicative. It is methodologically grounded in qualitative approach, classified on Case Study. The choice of a qualitative approach is justified for it applies to the object of study, as it allows a systemic vision of the subjects involved in the process. The search is based on: Azzi (2002), Azeredo (2010), Batistolli (2010), White (2010), Brazil (1909, 1946, 2004, 2007, 2012, 2013, 2014 and 2016), Cavalcante (2009), Gaskell (2002), Imbernón (2010), Lopes (2007), Minayo (1994), Moura (2003, 2012 and 2016), Nascimento (2007), Oliveira (2007), Otranto (2010) among others. The main tool for data collect was the narrative interview, according to Bogdan and Bliklen (1994) and Flick (2009). The empiric data were organized into categories based on Bardin (2011) and were analyzed by the discourse analysis according Orlandi (2012 and 2015), Brandão (2004) among others. The results show that successful teaching practice in the semantic context of Professional Education develops in favorable space with diverse instruments, leading the theory-practice unit that arouses the interest and participation of students in the investigated course. In conclusion, the theory combined with practice in favorable semantic context contributes to the successful practices and consequently to the permanency and the learning of students in the Agropecuária Technical Course.

Keywords: Successful teaching practice. Professional Education. Technical knowledge. Pedagogical knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01	Produção mundial e as contribuições sistemáticas para a educação profissional técnica.....	21
Quadro 02	Justificativa da não adesão das EAF e EV aos IFETs.....	31
Quadro 03	Sistema de ensino agrícola brasileiro.....	32
Quadro 04	Oferta de cursos em instituições da rede estadual de ensino: eixo tecnológico Recursos Naturais.....	35
Quadro 05	Relatório geral da prática pedagógica desenvolvida pela COAGRI no ensino agrícola federal (EAF).....	46
Quadro 06	PNE/Educação profissional/ metas e estratégias.....	48
Quadro 07	Formas de oferta de cursos.....	59
Quadro 08	Organograma de funcionamento do CTT/UFPI.....	61
Quadro 09	Oferta dos cursos do E-TEC Brasil/CTT/UFPI.....	62
Quadro 10	Unidade de Registro 1.1 - Visão pedagógica: dificuldades.....	74
Quadro 11	Unidade de Registro 1.2 - Compromisso e experiência profissional.....	77
Quadro 12	Unidade de Registro 1.3 - Vivenciar a prática, aliada à teoria.....	81
Quadro 13	Unidade de Registro 2.1 - Visão diferente: conhecimento adquirido.....	84
Quadro 14	Unidade de Registro 2.2 - Aulas práticas e teóricas: construção do saber pedagógico.....	87
Quadro 15	Unidade de Registro 2.3 - Prática exitosa: formação técnica, formação pedagógica.....	90
Figura 01	Registro fotográfico das mudanças de nomenclatura do CTT desde sua fundação.....	38
Fotografia 1	Vista do colégio.....	60
Gráfico 01	Participantes: semente/onda zero, onda um e onda dois.....	67
Gráfico 02	Categorização dos dados.....	69

LISTA DE SIGLAS

CABJ	Colégio Agrícola de Bom Jesus
CAF	Colégio Agrícola de Floriano
CF	Colégio Agrícola de Teresina
CEEPI	Conselho Estadual de Educação do Estado do Piauí
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
COAGRI	Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CONEAF	Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
CONDETUF	Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais
CONSUN	Conselho Universitário
CTBJ	Colégio Técnico de Bom de Jesus
CTF	Colégio Técnico de Floriano
CTT	Colégio Técnico de Teresina
DEM	Departamento de Ensino Médio
EAA	Escolas Artífices Aprendizizes
EAF	Escolas Agrotécnicas Federais
EAT	Escola Agrotécnica de Teresina
ETV	Escolas Técnicas vinculadas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
PNE	Plano Nacional da Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAR	Serviço de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIGRH	Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO	12
CAPÍTULO 01 - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NO BRASIL: INOVAÇÕES, ARTICULAÇÃO ENTRE TRABALHO E FORMAÇÃO ESCOLAR	19
1.1 Constituição e consolidação da Educação Profissional Técnica na Rede Federal	20
1.2 Educação Profissional Agrícola: iniciativas do Estado do Piauí.....	32
1.3 De Escola Agrotécnica de Teresina a Colégio Técnico de Teresina: perspectiva histórica.....	37
1.4 Saberes e fazeres pedagógicos inseridos no ensino técnico	40
1.5 Impasses contemporâneos na formação do técnico em Agropecuária: atendimento ao mercado de trabalho x mundo do trabalho.....	49
CAPÍTULO 02 - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	56
2.1 Caracterização da pesquisa: procedimentos metodológicos mobilizados no estudo.....	57
2.2 Contexto empírico da pesquisa	59
2.3 Instrumento de coleta dos dados	62
2.4 Interlocutores da pesquisa	66
2.5 Organização das informações produzidas	68
2.6 Análise interpretativa das informações produzidas.....	69
CAPÍTULO 03 - APROPRIAÇÕES COTIDIANAS: UMA COEXISTÊNCIA FEITA DE PARTILHA.....	72
3.1 Prática docente exitosa, no contexto semântico da Educação Profissional.....	73
3.2 Interfaces, saber técnico e saberes pedagógicos: desenvolvimento da prática no contexto semântico da Educação Profissional	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES.....	106
ANEXO	109

INTRODUÇÃO
CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

A decisão de escolher o título da dissertação como epígrafe se deve, principalmente, à necessidade de situar o leitor sobre a escolha do objeto de estudo. Considerando, ainda que, parte-se do princípio de que a pesquisadora não escolheu o tema, mas foi escolhida por ele. Assim, far-se-á uma reflexão inicialmente dos vários porquês que a inquietaram, orientando a escolha da temática evidenciada, porque pesquisar: *Prática docente exitosa?* Por que: *como contexto semântico da educação profissional?* E, porque buscar entender a complexidade existente nas *interfaces entre o saber técnico e o saber pedagógico?* Possibilitando uma prática reconhecidamente exitosa no cotidiano específico do Curso técnico em Agropecuária do Colégio Técnico de Teresina.

Por prática docente exitosa compreende-se ser a prática que considera a principal missão das escolas oportunizar a aprendizagem dos estudantes, proporcionando o envolvimento dos profissionais que trabalham na escola e o envolvimento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem nas diversas modalidades e etapas de ensino.

Entende-se, também, que a Educação Profissional de nível médio técnico em colégio da rede federal estabelece o sentido semântico diversificado, visto que, para ser desenvolvida necessita de uma teoria que lhe dá sustentação, de um espaço com condições favoráveis para o êxito de sua realização, bem como de ferramentas e/ou recursos que facilitem sua execução. Além dos atores principais, o estudante e o professor que farão a mediação inter-relacionando a tríade: saber teórico, saber prático e o contexto semântico, onde a ação se realiza.

A prática do professor foi pesquisada neste estudo considerando-o como alguém que pensa seu trabalho e sobre seu trabalho, indivíduo que constrói um saber. O saber, uma fase do desenvolvimento do conhecimento em que a existência da autoconsciência do saber acontece, é considerado no processo, embora não se saiba, ainda, como ocorreu sua construção “[...] estamos diferenciando-o do conhecimento pedagógico, elaborado por pesquisadores e técnicos da educação” (AZZI, 2002, p. 44).

Como nas demais modalidades de ensino, a mobilização do saber pedagógico presente na atuação do professor da educação profissional, por intermédio da interação do saber técnico com o saber pedagógico, movimenta a construção da prática docente exitosa.

O saber pedagógico é construído no cotidiano do trabalho do professor por tornar-se “[...] o saber que possibilita o professor interagir com os seus alunos, na sala de aula, no

contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento” (AZZI, 2002, p. 43).

Diante do exposto sobre prática docente, amplia-se a verificação conceitual na introdução deste estudo, com o conceito de prática educativa, “fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade pode cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de capacidades físicas e espirituais [...] nas várias instâncias da vida social” (LIBÂNEO, 1994, p. 16).

Na investigação considera-se o contexto das escolas técnicas vinculadas às universidades federais, com docentes possuidores de formação profissional em nível de Pós-Graduação, *stricto sensu* e ou *lato sensu*, critérios recorrentes nos editais dos concursos para ingresso dos professores nos cursos técnicos profissionalizantes.

Na rede federal, a Educação Básica (Ensino Médio etapa final) articulada à educação profissional técnica é realizada nas Escolas vinculadas às Universidades, Institutos Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica e Colégio Pedro II. O nível da Educação Profissional Tecnológica de Graduação concretiza-se na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Institutos Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica e Colégio Pedro II, portanto, a rede federal proporciona a perspectiva de integração da Educação Básica e Educação Profissional Tecnológica.

Os professores participantes desta pesquisa socializam suas concepções quanto aos elementos condicionantes para uma prática docente bem sucedida, no curso técnico em Agropecuária, pioneiro na anterior, Escola Agrotécnica de Teresina e atualmente, Colégio Técnico de Teresina, com sessenta e dois anos dedicados à formação de técnicos, são fatores que motivaram a escolha por esse curso. O colégio é mantido desde sua fundação, em 1954, pela União e através do Decreto nº 78.672 de 05 de novembro de 1976 vinculou-se a Universidade Federal do Piauí.

As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), por cento e sete anos, atuam no desenvolvimento socioeconômico brasileiro, seguindo os preceitos legais instituídos na articulação entre trabalho e formação escolar. Nos períodos colonial, imperial e na gênese do período Republicano encontram-se os primeiros ensaios da formação destinada ao trabalhador.

Na última reforma do sistema de ensino, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constituída por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

(Institutos Federais), dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 24 Escolas Técnicas Vinculadas (ETV) às Universidades Federais, a única Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II.

O contexto da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, contribuiu com a notória expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o território nacional, além do crescimento da oferta de cursos nas escolas agrotécnicas vinculadas às Universidades Federais.

A Educação Profissional, historicamente, é caracterizada pelo interesse governamental por essa modalidade de ensino, sendo influenciada a capacidade de sua oferta pelo desenvolvimento socioeconômico do Brasil, em cada época. A implantação, a consolidação, a descontinuidade e ou a continuidade das propostas governamentais aparecem delimitadas pelo modelo econômico considerado pelos diferentes sistemas de ensino Federal, Estadual/Distrital e Municipal.

Com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2016), que trata da atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, a oferta dos cursos técnicos de nível médio de todo o país, nos diferentes sistemas de ensino Federal, Estadual/Distrital e Municipal foi estruturada passando, então, a se ter 227 (duzentos e vinte e sete) cursos distribuídos em 13 (trezes) eixos tecnológicos.

A este propósito, a Educação Profissional, técnica ganha destaque no cenário nacional através das práticas docentes desenvolvidas, considerando-se a organização curricular em diversos eixos tecnológicos, tais como: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Militar, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Produção Industrial, Recursos Naturais, Segurança, e Turismo Hospitalidade e Lazer.

Diante da expansão da Educação Profissional, baseada na organização curricular em eixos tecnológicos, percebe-se a necessidade de estudos aprofundados sobre a prática docente na educação profissional técnica. Desse modo, foi realizada a investigação da prática docente exitosa como contexto semântico da Educação Profissional: interfaces entre o saber técnico e o saber pedagógico. O eixo tecnológico investigado corresponde aos Recursos Naturais através do curso técnico em Agropecuária.

Essas inquietações corroboraram para a construção da seguinte questão/problema: Como o saber técnico e o saber pedagógico articulados contribuem para uma prática docente exitosa no contexto semântico da Educação Profissional, no Curso Técnico em Agropecuária?

A relevância do estudo incide na contribuição para a pesquisa em educação, tendo em vista a possibilidade de colocar em evidência práticas docentes exitosas na educação profissional, técnica, no eixo tecnológico Recursos Naturais, no qual se encontra o Curso Técnico em Agropecuária contexto dessa investigação, considerando que a maioria das pesquisas existentes dispensam atenção para as dificuldades no campo do ensino e da aprendizagem.

Diante dos consideráveis legados da educação profissional técnica no que se refere à implantação, execução e consolidação dos cursos, bem como a prática docente construída na interface entre o saber técnico e o saber pedagógico, na dimensão particular das escolas da Rede Federal, tem-se o suporte na fundamentação teórica em: Azzi(2002), Azeredo (2010), Batistolli (2010), Branco (2010), Brasil (1909, 1946, 2004, 2007, 2012, 2013, 2014 e 2016), Cavalcante (2009), Gonçalves (2013), Koller (2010), Lopes (2007), Molina (2014), Moura (2003), Nascimento (2007), Otranto (2010), Sobral (2009) dentre outros.

A fundamentação metodológica baseada em: Bardin (2011), Bogdan e Bliklen (1994), Creswell (2007), Flick (2009), Gaskell (2002), Minayo (1994), Oliveira (2007), Olsen (2015), Schütze (2013), entre outros.

A motivação pessoal e profissional suscitada no processo de elaboração desse estudo emergiu das experiências profissionais da pesquisadora, com quinze anos dedicados à área da Educação. Em que os primeiros nove anos foram vivenciados como professora da educação infantil e ensino fundamental em escolas particulares de Teresina. Os últimos seis anos voltados ao Ensino Básico, Técnico e Tecnológico em escola da rede federal, como Pedagoga.

As experiências profissionais adquiridas no percurso destes quinze anos buscaram embasamento na perspectiva da prática docente exitosa, por fazer parte das convicções da pesquisadora o olhar atento a essa possibilidade desafiadora e, ao mesmo tempo, necessária aos profissionais da educação.

Nesta perspectiva, o estudo objetivade forma geral: analisar o saber técnico e pedagógico, dos professores do Curso Técnico em Agropecuária visando à compreensão da prática docente exitosa na educação profissional. Mais especificamente, pretende identificar as interfaces entre o saber técnico e o saber pedagógico; compreender como se constitui prática docente exitosa no Curso Técnico em Agropecuária; e descrever o contexto semântico da Educação Profissional no espaço do Curso Técnico em Agropecuária, como indicativo de aprendizagem do jovem estudante.

É nesse contexto de investigação que se estabeleceu a Introdução com as reflexões que problematizaram e contextualizaram o tema da pesquisa realizada, as inquietações que

originaram o interesse da pesquisa, o objeto do estudo, a justificativa, a relevância da investigação e os objetivos que deram origem ao estudo. O presente documento está organizado em três capítulos.

No primeiro capítulo: “Educação Profissional técnica no Brasil: inovações na articulação entre trabalho e a formação escolar”, aborda-se a constituição da Educação Profissional técnica no Brasil, com o olhar voltado aos períodos colonial, imperial e na gênese do período Republicano, em contextos nacionais pontuais por consequência do despertar dessa modalidade de ensino. Apresenta-se o cenário consolidado da Educação Profissional, técnica no país, no século XX, o que oportuniza também destaque as iniciativas do Estado do Piauí para a modalidade de ensino profissionalizante, especificamente na formação do técnico em Agropecuária através da Escola Agrotécnica de Teresina, atualmente Colégio Técnico de Teresina, vinculado à Universidade Federal do Piauí.

Em, “Prática docente na Educação Profissional técnica: passos percorridos em uma trajetória”, o capítulo apresenta as contribuições dos teóricos sobre as características pertinentes à gênese da prática do artesão/ mestre de ofício/professor/instrutor/ educador produtor de conhecimento, com destaque para os avanços da prática docente desenvolvida no contexto escolar, nos cento e sete anos de Educação Profissional em nível técnico, particularmente no ensino agrícola brasileiro, foco deste estudo.

Os saberes e fazeres pedagógicos inseridos na Educação Profissionalizante tiveram o necessário destaque na investigação, por ser o ensino técnico ambiente oportuno ao debate dos saberes: disciplinares, curriculares, experienciais, da Formação Profissional e pessoal, da ação pedagógica, das ciências da educação, da tradição pedagógica, com Gauthier, entre outros estudiosos do saber. Discute-se também os impasses levantados no contexto contemporâneo dos fins propostos para o atendimento da educação profissional técnica, atribuído, à época, a dicotomia mercado de trabalho e mundo do trabalho.

Em seguida o segundo capítulo traz "O percurso da Pesquisa: construção metodológica do estudo", detalham-se os aportes metodológicos da pesquisa mobilizados no estudo, instrumentos utilizados e a forma da organização e análise interpretativa dos dados, além de evidenciar o contexto empírico da investigação e os participantes.

No terceiro capítulo, denominado: “Apropriações cotidianas: uma coexistência feita de partilhas”, discutem-se as descobertas encontradas no campo empírico através das análises, com foco na interface do saber técnico e pedagógico e sua contribuição para a prática docente exitosa, no contexto semântico da Educação Profissional, no Curso Técnico em Agropecuária.

Por fim, as reflexões conclusivas sobre o estudo, consolidando o alcance dos objetivos propostos, momento em que a pesquisadora posiciona-se sobre os resultados alcançados e as conclusões que chegou com essa investigação.

A Socialização de uma pesquisa nesta área é, sobretudo, a busca da apresentação de respostas às inquietações que surgiram durante o percurso profissional na Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), com a atribuição de Pedagoga em Escola vinculada à universidade e como especialista em: Educação Profissional integrada à Educação Básica, na modalidade da Educação de pessoas jovens e adultas.

Por este prisma, espera-se contribuir com o debate da Pesquisa em Educação Profissional, em que a prática docente exitosa estabelece o contexto semântico do curso técnico de Agropecuária, garantindo a relevância social do estudo, que contribui com a divulgação dos saberes desenvolvido em Colégio Técnico vinculado à universidade, proporcionando aos gestores, professores, coordenadores e demais interessados, na constituição de prática docente exitosa, suporte para reflexão e definição de políticas no campo da formação de professores e Práticas Pedagógicas.

CAPÍTULO 01
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NO BRASIL: INOVAÇÕES,
ARTICULAÇÃO ENTRE TRABALHO E FORMAÇÃO ESCOLAR

A difusão do ensino profissionalizante, no Brasil, parte das dimensões: repercussão social e capacidade de influência na implantação de um modelo econômico, portanto, são os meios que determinam à implantação, consolidação, a descontinuidade e a continuidade das vivências no desenvolvimento da educação profissional técnica no país.

Todavia, Nascimento (2007) destaca a origem remota do ensino profissional, na Idade Média, o que originou as Universidades e os colégios de hoje, com duas concepções básicas e diferentes de ensino. A primeira concepção direciona-se a educação formal, de caráter sistemático, e a segunda concepção de ensino com características não sistemáticas, lentas e sem método destinado a “aprendizagem medieval”, artesanal, de ofício, que o autor justifica ser a que derivou o que se conhece hoje como ensino profissional.

Neste capítulo aborda-se a Educação Profissional técnica na extensão territorial brasileira, as diversas iniciativas econômicas e sociais implantadas, desde o período colonial, imperial, na primeira República, posteriormente as subseções estruturam-se na abordagem de consolidação da modalidade no século XX, e na contemporaneidade com os elementos decisivos para a aplicação do ensino profissionalizante dentro das perspectivas levantadas pela última reforma do sistema de ensino da rede federal.

Para culminar, apresentam-se com os referenciais teóricos que abordam os saberes e fazeres pedagógicos recorrentes ao ensino técnico, finalizando com a subseção alusiva à dicotomia mercado de trabalho e mundo do trabalho, abordando o impasse contemporâneo na formação do técnico em Agropecuária.

1.1 Constituição e consolidação da Educação Profissional Técnica na Rede Federal

Nos referenciais disponibilizados pelos historiógrafos, autores de trabalhos históricos, nos diversos períodos de implantação, consolidação, descontinuidade e continuidade das experiências educacionais assistemáticas e sistemáticas voltadas ao desenvolvimento da educação profissional técnica no Brasil, os escritos dos estudos descrevem a modalidade com recorrentes estratégias assistencialistas dos governos dirigidas aos trabalhadores, segundo a realidade social a que pertençam.

Antes do necessário debate do contexto de implantação e consolidação da educação profissional no Brasil, apresentam-se as características pertinentes à gênese da prática do artesão/ mestre de ofício/professor/instrutor/ educador produtor de conhecimento a partir do período Medieval.

O processo de mobilização da aprendizagem Medieval, no desenvolvimento da atividade artesanal em épocas remotas, possuía como característica serem assegurados pelo mestre de ofício, em uma oficina de sua responsabilidade e orientação. Assim, os aprendizes acessavam à “profissão, tornando-se exímios conhecedores das exigências do ofício e até mesmo atingiam a posição, o status e o prestígio de mestre de ofício. Ao atingir este último estágio profissional, o outrora aprendiz passava a ter também o seu pequeno grupo de aprendizes” (NASCIMENTO, 2007, p.41).

A dinâmica assistemática da formação dos trabalhadores no processo de aprendizagem medieval acontecia por meio dos estágios profissionais, promovendo a passagem de aprendizes à categoria de mestre de ofício. O tempo dedicado à atividade conferia segurança e o domínio da profissão, preparando-os para retransmitirem o ofício a outros aprendizes.

O panorama geral da educação profissional medieval consistia no método da prevalência do trabalho do aprendiz próximo ao mestre de ofícios, “o modelo da aprendizagem aliada à disciplina e o comportamento militar, imerso em questões ideológicas, sociais, econômicas e políticas da época”(NASCIMENTO, 2007, p.41).

Dessa forma, o método do ensino de ofícios na aprendizagem profissional medieval estabeleceu-se nas diversificadas práticas ao longo de sua trajetória. Posteriormente, os sistemas de produção mundiais trouxeram contribuições sistemáticas para a Educação Profissional técnica, conforme se apresentam seus principais procedimentos e características, a seguir (Quadro 01).

Quadro 01- Produção mundial e as contribuições sistemáticas para a educação profissional técnica

MÉTODOS	PROCEDIMENTOS	CARACTERÍSTICAS
Viktor Della-Vos, Rússia - século XIX	-Análise dos processos das ocupações a serem ensinadas; -Listagem dos processos em uma série sistemática de exercícios, organizados por ordem ou grau de dificuldade; -Aplicação com orientação e assistência; -Verificação prática da aprendizagem.	-Sistematiza o processo de ensino, planejando a formação de operário especializado das ferrovias russas, em escala maior do que o, até então, permitido.
Charles Allen, Método dos quatro passos.	- 1º Preparar o trabalho; 2º demonstrar o trabalho; 3º comprovar que o aprendeu; 4º observá-lo em uma prática repetitiva. -Manteve o <i>modus operandi</i> da relação instrutor aluno empregado por Viktor Della-Vós; -As folhas de trabalho estudadas em conjunto pelo instrutor e pelos alunos continham a demonstração dos exercícios e os aprendizes guiam o treinamento individualizado, assistido por uma supervisão.	-Pôde ser praticado com a eclosão da Primeira Guerra Mundial; -Traz a concepção didática de Charles Allen em seu livro O Instrutor, o Homem e o Trabalho, publicado pós-guerra.

Professor Americano Robert Selvidge, em 1923	<ul style="list-style-type: none"> -O ensino não deve ser centralizado no trabalho; - O trabalho é concebido como constituído de elementos completos denominados operações; -Operação: conjunto de passos executados em máquinas ou ferramentas que, pela experiência, resultam em outras operações; -Divide o trabalho em unidades de informação e operação. A última é o resultado da operação executada com auxílio de máquina ou ferramentas. 	-Sistematização que progrediram os métodos aplicados ao ensino profissional, até então com características marcadamente para o ensino industrial.
Professor Americano Fryklund, 1950.	<ul style="list-style-type: none"> -Realiza a fusão dos conceitos e métodos anteriores (tarefas e operações); -A motivação passa a ter importância no ensino profissional; -Separa os ofícios de produção dos ofícios de serviço. 	-Propicia a fusão que originou a formação profissional, em um sistema de aplicação universal para o ensino nos diferentes ramos.

Fonte:Elaborado pela pesquisadora fundamentado em Nascimento (2007).

O sistema de produção se tornou, durante décadas, suporte para a criação e aperfeiçoamento dos métodos elaborados e executados em cada período, o que proporcionou experiências para o aprimoramento posterior na Educação Profissional. É notório que os métodos avançaram de maneira considerável e sobrepostos entre si, visto que a experiência é essencial para a realização de atividades repetitivas.

As contribuições sistemáticas dos métodos de ensino para a educação profissional técnica, que se estenderam do século XIX até a década de cinquenta, do século XX, são fundamentados em procedimentos e características, conforme apresentados de maneira descritiva no Quadro 01.

Assim, os avanços aconteceram de acordo com as condições oferecidas à época, melhorando os resultados com o planejamento eficaz. Neste ponto, a sistematização das atividades trouxe progresso ao ensino profissional, visto que a produção dos operários aumentou de forma acentuada principalmente no ensino industrial, que passa a se estabelecer em outros ramos. (NASCIMENTO, 2007).

Nos registros do panorama do trabalho e formação, no período colonial no Brasil, Lopes (2007) descreve a discriminação ao trabalho manual da sociedade escravista baseado em ambiente histórico e de contexto social, econômico, político e cultural. No caso das Corporações de Ofícios do período colonial as rigorosas normas de funcionamento, de forma explícita, impediam o ingresso de escravos, tratamento oposto era oferecido aos homens brancos e livres que preservavam para si algumas atividades manuais.

O sistema colonial estava fundado no denominado Pacto Colonial, comércio exclusivo entre colônia e metrópole, com economia modelo agroexportadora imposta pelos portugueses, em desacordo à possibilidade de implantação na colônia de estabelecimentos industriais. Em

1808, com a vinda de D. João VI e da corte portuguesa para o Brasil, segundo Lopes (2007), retoma-se o anseio ao processo de desenvolvimento industrial e o emergente desfecho econômico e social do país, oportunizando a dinâmica de execução do ensino profissional.

Ainda conforme essa autora, a implantação das escolas profissionalizantes no Brasil evidencia a ideia de uma formação voltada ao trabalho. Em 1809, o Príncipe Regente D. João VI havia criado o Colégio das Fábricas, em que as disputas sobre os significados presentes na Constituinte de 1824 adquiriam forma particular, no que consistia ser brasileiro, pois as disposições legais limitavam a cidadania.

Neste sentido, o contexto da Educação Profissional fica demarcado na realidade política e econômica, o Império concentrava os privilégios na nobreza, e o tráfico de negros utilizados como mão-de-obra escrava, “[...] razão suficiente para negar o texto constitucional, pois não ser livre como homem se constituía como barreira que impedia qualquer possibilidade de se pensar em direito à educação” (MOURA, 2003, p.29).

Embora a escravidão tenha fim em 1888, a via discriminatória para os rumos da Educação Profissional se intensificava com as casas de educando artífices, no período de 1840 a 1845, fora do ambiente militar, mas, na permanência do regime escravista, “[...] a aprendizagem de ofício abrangia o ensino de tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria e trabalho em couro e sapataria” (NASCIMENTO, 2007, p. 67).

A Educação Profissional se inseriu neste contexto da sociedade brasileira para atender a uma política assistencialista, constituída de demandas de mão-de-obra aceitas e encorajadas, na época, por articular os recursos estruturais disponibilizados para esses fins. Neste mesmo período, as denominadas sociedades particulares (civis) criaram e mantiveram os Liceus de Artes e Ofícios, com o objetivo também de ensino de ofícios manufatureiros (NASCIMENTO, 2007).

Contudo, é profícuo para o país o processo da industrialização entre o final do Império e a gênese da primeira República, o que gerou a demanda por mão-de-obra instruída e habilitada, resultante do movimento ideológico dos diversos grupos da sociedade. A educação profissional no Brasil diverge da implantada em outras localidades geográficas em que “[...] não acompanhou as propostas adotadas na Europa e nos Estados Unidos da América. Oriundo de uma matriz sociocultural diferenciada, o país carregava as consequências de ter sido uma colônia de exploração, e não de ocupação, como os EUA” (CAVALCANTE, 2009, p.25).

Assim, nos critérios legitimados para a política, economia e sociedade nos períodos: colonial, imperial e na primeira República, o Brasil possuiu um ritmo particular até a chegada

da denominada Revolução Industrial brasileira, em 1930, com a transição definitiva da manufatura para uma economia industrial.

Por isso, exemplifica-se a partir desse ponto o contexto de 1907, da produção manufatureira no Brasil, em que, de acordo Nascimento (2007), o panorama em números era de 3.258 estabelecimentos industriais, que empregavam cerca de 151.841 operários, com a distribuição da produção bastante desigual em relação aos setores econômicos, entre eles, o setor têxtil e setor alimentícios.

A produção manufatureira quantificada anteriormente demonstra que até a chegada da Revolução Industrial brasileira, o setor manufatureiro impulsionou o reconhecido movimento de consolidação nacional para a Educação Profissional. Gonçalves (2013) esclarece que as primeiras Escolas Técnicas foram surgir com as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), criadas em 1909, a partir do Decreto nº 7.566 assinado pelo presidente Nilo Peçanha, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, criam-se 19 escolas de Aprendizes de Artífices em diferentes unidades federativas do país, primeira política pública voltada para a modalidade.

Na análise particular das características de constituição da Rede Federal de Nível Técnico, a prática docente tem-se que o ensino nas Escolas de Artífices acontecia em prédios e oficinas, portanto, em espaços precários. Os mestres de ofícios não tinham formação especializada para ministrar os cursos, visto que: “[...] faltava-lhes o conhecimento suficiente para atender aos requisitos de base teórica, que eram demandadas pelos cursos oferecidos. Assim sendo, a aprendizagem ficava restrita apenas ao conhecimento empírico” (LOPES, 2007, p. 213).

Assim, recrutavam-se profissionais com diversos saberes técnicos, justificando a ausência de base teórica nos cursos, privilegiando a aplicação meramente do conhecimento empírico do mestre de ofício. Dessa forma, o corpo docente nas escolas de Artífices constituía-se à medida que a necessidade nos cursos se manifestava.

Diante da demanda crescente por vagas, a alternativa para suprir a falta de qualificação do corpo docente, nestes cursos veio da contratação de professores do ensino primário. A resolução para a problemática com certo tempo surge o regulamento do processo de admissão docente mediante exame de habilitação, perante comissão nomeada pelo Diretor Geral da Indústria e Comércio(NASCIMENTO, 2007).

Contudo, mesmo com a contratação de professores do ensino primário, os professores do ensino técnico encontravam-se, em sua maioria, inseridos em oficina-escola desvinculados de instituição de ensino. O trabalho dos oficiais, dos mestres e contramestres, de acordo com

Peterossi (1994), conferiam-lhes dois papéis distintos: ser responsável pela qualidade dos produtos produzidos, como também, pela disciplina e competência dos estudantes, futuros operários. Assim, o papel salutar assumido por estes profissionais do ensino técnico demonstra sua importância na proposta de ensino da época, desenvolvida nas escolas em ambiente de oficinas.

Neste ponto, o Decreto nº 7.566, Brasil (1909) demarca a organização da formação escolar profissional primária e gratuita nas capitais dos Estados, nas áreas da Agricultura, Industrial e Comércio, direcionada, então, à articulação com o trabalho da classe proletária considerando um ensino técnico e intelectual, de acordo com a conveniência e necessidades locais do Estado, conforme normativas do decreto.

Embora relativamente curto, o período do mandato presidencial de Nilo Peçanha demarca a consolidação real do Ensino Profissionalizante no país (NASCIMENTO, 2007), como prova do fato, seu sucessor, o então presidente Marechal Hermes da Fonseca, deixou claro no discurso de posse a intenção de apoio às Escolas de Aprendizes e Artífices.

Em razão deste propósito, tornou-se Patrono da Educação Profissional o ex-presidente Nilo Peçanha (1909-1910), tradução do reconhecimento da sociedade brasileira por meio da Lei nº 12.417, de 9 de junho de 2011, decretada pelo Congresso Nacional.

Neste sentido, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica oferece cursos de qualificação, técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, as unidades que compõem a Rede Federal são referências em suas áreas de atuação.

Então, tida no início como instrumento de política pública para as classes desprovidas, a Rede Federal atualmente possui estrutura física e de recursos humanos para atendimento dos estudantes no efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas nos diversos eixos tecnológicos, o que vai ao encontro das inquietações investigadas neste estudo: como o saber técnico e o saber pedagógico articulados contribuem para uma prática docente exitosa no contexto semântico da Educação Profissional, no curso técnico em Agropecuária?

As investigações no campo da Educação ao considerarem a realidade contemporânea das escolas de ensino profissionalizante da rede federal contribuem com a exclusão do estereótipo de educação voltada à classe menos favorecida, demarcada historicamente em sua implantação oficial, passando a se reconhecer na educação profissional a formação integral do indivíduo e o trabalho como princípio educativo no interior das instituições de educação profissionalizante. Neste sentido, são finalidades da rede federal “[...] ofertar educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino [...], desenvolver a

pesquisa aplicada, a inovação, a produção artística e cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, a extensão e o desenvolvimento científico e tecnológico entre outros”. (BRASIL, 2014, p.11).

As Escolas de Aprendizes Artífices (1909) e dos Patronatos Agrícolas (1918), posteriores escolas técnicas vinculadas às Universidades, assemelham-se nos critérios, finalidades e objetivos estabelecidos pelo legislador, quanto ao público destinado ao ensino técnico (meninos pobres, desvalidos, órfãos, etc), que para a concepção adotada na época se argumentava atender aos anseios sociais e econômicos brasileiros.

Neste ponto, os estudantes atendidos nas Escolas de Aprendizes Artífices, a partir de 1909, entravam em contato com uma proposta de ensino noturno, que procurava atender o ensino primário e a disciplina de desenho para o exercício do ofício escolhido pelo jovem. Por isso, “Apesar dos problemas apresentados pelas escolas de Aprendizes de Artífices, esse modelo de ensino profissional foi se consolidando ao longo do tempo e foi adquirindo os contornos necessários até constituir a rede de Escolas Técnicas do país” (LOPES, 2007, p.214).

Contudo, o Decreto nº 12.893, de 20 de fevereiro de 1918, do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio permitiu o ensino na área agrícola, como afirma Azeredo (2010), com a autorização para criação dos Patronatos Agrícolas em Postos Zootécnicos, fazendas-modelo de criação, núcleos coloniais, em outros estabelecimentos de ambiente e responsabilidade federal, o que constituiu estímulo à tradição da formação agrícola.

Assim, a criação dos Patronatos Agrícolas segue a perspectiva de atendimento ao legislado e às demandas das regiões. Há, no entanto, segundo Azeredo (2010), a passagem de Patronatos Agrícolas para escolas técnicas vinculadas à Universidade, como pioneiras, Visconde da Graça na cidade de Pelotas/RS, em 1923, e o Vidal de Negreiros na cidade de Bananeiras/PB, em 1924. No Estado do Piauí somente em 1954 aconteceu a fundação da pedra fundamental do Colégio Agrícola, mantido pela União e idealizado junto ao Estado.

Na evolução e transformações do sistema de ensino profissional, destaca-se o ensino do ofício na área industrial no Brasil, promovido no governo de Vargas (1930-1945) em que, adverte Cavalcante (2009), o discurso do ensino dos ofícios, antes destinado aos menos favorecidos, transfere-se para os filhos dos trabalhadores, sem mudanças significativas no sistema educacional.

No decorrer da implantação de instituições de ensino profissional no Brasil, no Estado Novo de Vargas, o ensino técnico foi motivado a concretizar-se em diversos ramos do conhecimento. A esse respeito, Nascimento (2007) traz que com a criação, em 1942, do

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), esse modelo de ensino permitiu a criação de serviços nacionais e regionais de aprendizagem, como: o Serviço de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e o Serviço Nacional de Transporte (SENAT).

O ensino Industrial e as demais áreas técnicas fundamentam-se na Lei Orgânica de 1942, na Reforma Capanema do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que organiza os ramos de ensino, dividido em dois ciclos, apresenta a estruturação desse ensino “o primeiro, chamado de fundamental, era ministrado em três ou quatro anos. Havia também o ciclo básico, que compreendia o curso de mestria de dois anos; o segundo ciclo, com duração de três a quatro anos, destinava-se à formação de técnicos industriais” (LOPES, 2007, p.217).

A época foi marcada, então, pela falta de articulação entre o ensino secundário e ensino profissional, ciclos de ensino com dualidade em sua natureza de oferta, ou seja, com qualidade dupla de formação dos indivíduos, em que se acentuou a permanência do ensino destinado às elites, no prosseguimento dos estudos no ensino superior, enquanto que o ensino profissional passa à categoria de ensino médio, o que reforçou a divisão da educação oferecida às distintas classes sociais.

E assim, a Lei Orgânica do Ensino: Industrial, Secundário, Comercial e Agrícola, manteve a dualidade do sistema educacional, visto que esse ensino continuou a se estabelecer como formação dos trabalhadores, com ênfase no aprendizado de formas de fazer.

Em vista disso, o ensino profissional passa a contar com alternativas em nível médio de 2º ciclo, mas não dava acesso ao ensino superior, a partir desses pontos levantados, avanços e retrocessos na educação profissional técnica são vivenciados, estabelecidos legalmente pela Reforma Capanema para atender as expectativas de formação profissionalizante das pessoas jovens e adultas na época.

Nesta Reforma do ensino profissionalizante, Cavalcante (2009, p.47) esclarece que embora “a Reforma Capanema não tivesse contribuído para aprimorar o ensino secundário, houve mudança no campo do ensino profissional, então dividido em dois tipos: um, oficial, e outro, mantido e dirigido pelas empresas”.

Por ensino oficial, mencionado por Cavalcante (2009), entende-se ser o ensino ofertado pela rede federal que desde as Escolas de Aprendizes Artífices eram construídos os parâmetros de funcionamento do ensino público profissionalizante e, por fim, o denominado Sistema S, mantido e dirigido pelas empresas composto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

(SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e o Serviço Nacional de Transporte (SENAT).

Na perspectiva ainda de olhar para o ensino técnico profissionalizante na rede federal, Lopes (2007) traz o cenário encontrado em 1971 de desativação dos cursos industriais da rede federal de primeiro ciclo (ginásios industriais), e que se transformam em Escolas Técnicas Federais, em alguns casos implantados os cursos superiores de engenharia, convertendo-se em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

As alterações de nomenclatura das instituições de ensino da rede federal de educação profissional tiveram seu marco regulatório traçado a partir do ano de 1909, pelo Decreto nº 7.566, do Presidente Nilo Peçanha, assim dispostos de maneira cronológica na educação profissionalizante nacional:

No final da década de 1930, as Escolas de Aprendizes Artífices deram lugar aos Liceus Industriais [...]. A partir de 1942, surgiram as Escolas Industriais e Técnicas, no lugar dos Liceus, com o objetivo de oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais. Em 1978, devido ao crescimento e evolução, três delas se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica, surgindo os CEFETs do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais, posteriormente acrescidos de outras escolas que também foram alçadas à categoria de CEFET (OTRANTO, 2010, p. 90).

Dessa forma, a rede federal de educação profissional foi adquirindo sua configuração, ao longo da história da educação nacional. No entanto, as escolas técnicas vinculadas às universidades federais, especificamente as de ensino técnico agrícola, paralelamente as demais Unidades da Rede Federal, demarcavam uma proposta de ensino técnico atualmente consolidado no ensino técnico profissional.

E assim, no compasso de todas essas transformações em nível de nomenclatura das instituições de ensino da rede federal, faz-se destaque à necessidade de qualificação dos Professores do Magistério Profissional brasileiro, evidenciado e normatizado pela Lei Orgânica de 1942, denominada Reforma Capanema, na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de 1961 e no Parecer nº 12/67 do CFE.

A emergência dos cursos de formação do magistério técnico, Esquema I e II, organiza-se através da Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971 e representa uma experiência significativa para a formação desses docentes. Dessa forma, “[...] Pela primeira vez, os professores que atuam nesse ramo de ensino recebem um tratamento unificado, superando-se

as diferenciações profissionais por setores econômicos e política interna e cada uma das antigas diretorias do ensino técnico” (PETEROSSO, 1994, p. 81).

A demanda pela formação do professor para o ensino técnico, em 1971, encontra-se justificada, na pesquisa de Peterossi (1994), na consideração da necessária habilitação de novos docentes, a contínua atualização e aprimoramento dos docentes habilitados, como também, pesquisas institucionais com ênfase no desenvolvimento de novos conhecimentos e de novas propostas para o ensino da tecnologia.

E assim, paralela à dinâmica da nomenclatura das instituições da rede federal tem-se o contexto da qualificação dos professores desvendando as inovações na articulação entre trabalho e formação escolar profissionalizante. De maneira contemporânea, os docentes da Educação Profissional, Tecnológica da rede federal são possuidores de formação profissional em nível de Pós-Graduação, critério recorrente nos editais de seleção para o ingresso na carreira EBTT.

Todas essas demarcações temporais da evolução da rede federal de ensino destacadas permitem uma visão ampla do processo de sua constituição através de continuidades, descontinuidades, avanços e retrocessos, enfim, constituem atualmente novos rumos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão dentro da rede federal de ensino.

Em todo caso, destaca-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 52 e o contexto institucional do CEFET-PR com pós-graduação, nas décadas de 80 e 90, proporcionaram a transformação deste, na primeira Universidade Tecnológica do país, em 2005, com a denominação de Universidade Tecnológica do Paraná - UTFPR. (NASCIMENTO, 2007).

Isto posto, outras transformações ocorreram na rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, em passado recente, o Decreto nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, (BRASIL, 2008) tem-se para o perfil atual dos entes da rede federal: 38 Institutos Federais, 2 CEFETs, 24 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro.

Contudo, no relatório de avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (BRASIL, 2007) traz como dados da rede federal, no final do ano de 2005, 144 unidades de ensino distribuídas em 23 estados, entre os quais: 1 Universidade Tecnológica Federal, localizada no estado do Paraná; 6 Campi, vinculados à Universidade Tecnológica Federal do Paraná; 33 Centros Federais de Educação Tecnológica, os chamados CEFETs; 35 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED), vinculadas aos CEFETs; 36

Escolas Agrotécnicas Federais (EAF); 1 Escola Técnica Federal (ETF) e 32 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Portanto, o processo de transformação das escolas agrotécnicas federais, escolas técnicas vinculadas às universidades federais em CEFETs, intensificaram-se os debates internos na rede federal, que resultou na criação, em 2006, do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF), posteriormente surge o Decreto nº 6.095/07 que apresentou a proposta de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs).

Naturalmente, é preciso trazer o contexto interno de mobilização dos diretores gerais das Escolas Agrotécnicas Federais, através do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais – CONEAF, que resultou em contribuições à minuta do texto, do que se tem atualmente o Decreto nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que:

[...] provocou uma ampla mobilização no conjunto das escolas agrotécnicas federais, escolas técnicas vinculadas às universidades federais e CEFETs, no sentido da construção de uma nova minuta de decreto que garantisse as conquistas e características históricas da rede e oportunizasse condições de resposta aos novos desafios apresentados pela sociedade brasileira (KOLLER, 2010, p. 228).

Assim, as escolas de ensino agrícola da Rede Federal, em sua intervenção através do CONEAF e seguindo orientações da Chamada Pública MEC/SETEC 002/07, trouxeram ao debate argumentos que retratavam os interesses do ensino técnico e das escolas através de órgão representativo, o Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF), que se manifestou em documento intitulado “Carta de Gramado”, de 31 de maio de 2007, sobre a proposta governamental.

Diante do exposto, a experiência de reordenação da rede federal trouxe a decisão de manutenção do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais – CONEAF, por entender da necessidade de ocupação de espaços políticos e de interesses do ensino agrícola e das escolas, com acréscimo na denominação para Conselho Nacional do Ensino Agrícola Federal – CONEAF. (KOLLER, 2010).

Assim, as instituições da rede federal que decidiram pela não integração aos Institutos Federais e as que optaram pela integração foram consideradas na pesquisa de Otranto (2010), cujo estudo relatou o movimento interno nas instituições da rede federal através da participação de estudantes mestrands (professores e técnicos-Administrativo da rede

federal), em trabalho na Disciplina de Política Educacional da Pós-graduação em Educação Agrícola – PPGEA – da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A este propósito, a pesquisadora Otranto (2010) trabalhou com a amostragem de 35 instituições de educação profissional da rede federal, sendo 15 Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), 9 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e 11 Escolas Vinculadas às Universidades Federais (EV), abrangendo todas as regiões do Brasil, em 20 estados da federação.

A seguir, no Quadro 02, as informações fornecidas pelos membros participantes da pesquisa envolvidos no contexto das (EAF) e (EV), respectivamente.

Quadro 02 - Justificativa da não adesão das EAF e EV aos IFETs

ARGUMENTOS DAS EAFs	ARGUMENTOS DAS EVs
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Perda de autonomia das EAFs, [...] pela ordem de importância dos CEFETs, [...] ocupariam a reitoria da nova instituição, e a EAF a ele se subordinaria. ❖ Preocupação com a possível extinção do ensino médio [...] transformar as escolas técnicas federais em faculdades, passando o ensino médio e técnico para os Estados. ❖ Perda do poder político-educacional e o possível desequilíbrio administrativo no atendimento a demandas específicas da sociedade e ao processo de desenvolvimento da região. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ A relação de confiança com as universidades e desconfiança na política governamental para o setor, aliada à falta de clareza nas ações previstas no decreto. ❖ A hipótese de que os cursos [...] oferecidos pelos IFETs possivelmente [...] atendessem aos interesses privados [...] imediatos, o que ampliaria a falta de autonomia da instituição (81%).

Fonte: Adaptado pela pesquisadora conforme Otranto (2010).

Desse modo, a escolha por destacar os argumentos desencadeados pela não adesão das EAFs e EVs aos IFETs, encontradas na pesquisa de Otranto (2010), foi com o objetivo de demonstrar o clima institucional de incertezas diante de uma reorganização administrativa, reflexo da mobilização de fins políticos, econômicos e institucionais das Escolas Agrotécnicas vinculadas às universidades federais, marco importante na nova disposição das escolas de Educação Profissional Técnica da rede federal, no caso específico do Piauí, denominados de Colégios Agrícolas.

1.2 Educação Profissional Agrícola: iniciativas do Estado do Piauí

As atividades relacionadas à institucionalização do ensino agrícola brasileiro passaram, nos períodos colonial, imperial e primeira República, por experiências diversas, conforme a situação social, econômica e política do país apresentada em cada época, o que possibilitou um envolvimento do trabalhador com o setor agrícola frente às necessidades estabelecidas, em ações assistemáticas, e ou então, em oportunidades sistematizadas quando relacionadas ao ensino agrícola.

Com base nessa premissa, Molina (2014) analisa a gênese do processo de institucionalização do ensino agrícola no Brasil, esclarecendo que, tanto no campo da pesquisa, quanto do ensino agrícola, em nível geral, provém de uma cultura dos campos baseada no empirismo, na tradição secular e no misticismo.

Em todo caso, complementa Molina (2014), os considerados ensaios destas atividades assistemáticas passaram por uma institucionalização racionalizadora, por meio, do conhecimento científico e influência interna da modernização do sistema produtivo, em centros capitalistas, principalmente depois da primeira Revolução Industrial. E assim, o autor estabelece em sua pesquisa, os períodos e contribuições do sistema de ensino agrícola brasileiro, apresentado a seguir, no Quadro 03.

Quadro 03 - Sistema de ensino agrícola brasileiro

PERÍODO X CONTRIBUIÇÃO	NORMATIZAÇÕES
-Período colonial: a gênese do sistema de ensino agrícola brasileiro entre as Reformas Pombalinas (1772) e a vinda da família Real ao Brasil (1808); Contribuição: criação das sociedades científicas e projetos de escolas.	Reformas Pombalinas (1759-1822).
-Período Pós-chegada da Família Real ao Brasil (1812); - Contribuição: Dom João cria escolas de agricultura a fim de capacitar seus vassallos para a boa e correta prática agrícola.	- Carta Régia (1808) promulgada a Abertura dos Portos às Nações amigas pelo Príncipe-Regente.
-Período Pós-Independência (1822); - Contribuição: repartição dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas proporcionaram avanços nas políticas de educação e pesquisa agrícola.	-Ministério da Agricultura/Império do Brasil (1860-1861).
- Período Imperial; - Contribuição: Construção do Centro de Estudos e do Imperial Instituto Fluminense, em 1860, com o intuito de construir um complexo modelo de pesquisa agrônômica e educação agrícola prática.	-Não informado.
PERÍODO X CONTRIBUIÇÃO	NORMATIZAÇÕES
- Período Imperial; - Contribuição: Construção de escolas normais de agricultura Imperiais e dos Institutos de Agricultura, na Bahia e Pernambuco, em 1859, Sergipe, em 1860 e no Rio Grande do Sul, em	-Não informado.

1861. O Estado de São Paulo foi contemplado, em 1887, com a Imperial Estação Agronômica de Campinas.	
- Período Imperial; - Contribuição: Debate sobre a Educação agrícola braçal, para os trabalhadores brasileiros a fim de substituir a mão de obra escrava pela livre, em 1860.	-Não informado.
- Período da Primeira República; - Contribuição: O ensino agrícola direcionado aos níveis de ensino elementares teve na Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), em 1892, incentivo em todas as escolas primárias do Brasil, noções básicas de agronomia, alcançando êxito no Estado de Minas Gerais.	-Sociedade privada (SNA)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, fundamentado em Molina (2014).

Analisando o panorama levantado no Quadro 03 têm-se a gênese do sistema de ensino agrícola, no período final do Brasil Colônia, com as Reformas Pombalinas e a vinda da Família Real, através da criação de sociedades científicas e projetos de escolas. Posteriormente, no período entre a Pós-chegada da família Real e o período da Primeira República acontecem a instalação de experiências diversas no sistema de ensino agrícola brasileiro, entre elas: escolas de agricultura, avanços nas políticas de educação e pesquisa agrícola, Centro de Estudos com o intuito da construção de complexo modelo de pesquisa agronômica e educação agrícola prática.

Além da inovadora contribuição do Período Imperial através da experiência de implantação das Escolas Normais de Agricultura Imperiais e Institutos de Agricultura, aspecto que faz lembrar o objeto de estudo da presente pesquisa: Prática docente exitosa na Educação Profissional, saber técnico e saber pedagógico. Os contextos de formação profissionais dos educadores contemporâneos e dos educadores do período Imperial são divergentes, pelo propósito de formação dos estudantes com influências externas e internas diversificadas, que são refletidas no ambiente de ensino, acrescentando ainda mais a divergência encontrada nos períodos.

As dimensões econômica, social e cultural do país, em cada contexto, contribuíram para distinção entre o período contemporâneo e o período Imperial têm-se na atenção devida a prática do professor/instrutor/ educador produtor de conhecimento na área agrícola o ponto de convergência aos períodos.

Outro ponto a ser destacado como experiência do Período Imperial encontrado nos estudos de Molina (2014) é a concepção de escola com dualidade, ou seja, de qualidade dupla, diante da formação dos estudantes. O autor exemplifica a dualidade na constituição do ensino agrícola, sendo, portanto, a de nível superior e secundário destinada aos capatazes e administradores das fazendas, e as de níveis elementar ou primário destinadas aos trabalhadores braçais, ou seja, do campo.

A dualidade presente na formação geral e no ensino técnico profissionalizante agrícola revigora-se com a Lei Orgânica de 1942 dos Ensinos: Industrial, Secundário, Comercial e Agrícola, na denominada Reforma Capanema. Em suma, a dualidade presente no ensino agrícola é recorrente nas normativas de orientação da Educação Profissionalizante, comprovadas nas discussões deste estudo, para o Império e na denominada Era Vargas (1930-1945).

Isto posto, no contexto da capital piauiense, o governo do Estado do Piauí contribuiu com a Rede Federal de ensino durante a implantação da Educação Profissional agrícola, em uma dinâmica estabelecida pelo governo federal, que envolve os Estados e seus municípios.

A partir deste argumento, faz-se necessário destacar a criação da Escola Agrotécnica ou Agrícola do Estado do Piauí, como refere Branco (2010), na cidade de Teresina, em 1954, como uma nova representação do discurso agrário piauiense, por iniciativa dos Governos Federal e Estadual através de mecanismos políticos desenvolvidos pelo Governador Pedro Freitas, o que proporcionou o estabelecimento da relação campo e cidade, no atendimento aos jovens, filhos de agricultores, com idade entre 14 e 18 anos através de seleção pelo Exame de Admissão.

Contudo, a Educação Profissional técnica encontra-se historicamente caracterizada pelo movimento do crescimento e diminuição da demanda de atendimento por essa modalidade de ensino, sendo influenciada a capacidade de sua oferta pelo desenvolvimento socioeconômico do Brasil em cada época. E assim, acontece a aspiração de política nacional para a área na dinâmica estabelecida pelos governos: Federal, Estadual e Municipal, conquistas do Fórum permanente de discussão sobre a temática, movimento de organização dos gestores estaduais, apoiado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica SETEC, do Ministério da Educação, iniciando os primeiros movimentos dos gestores das Secretarias de Educação das 26 Unidades Federativas e Distrito Federal, rumo a esse objetivo, em novembro de 2005 (BASTITOLLI, 2010).

Entretanto, vale lembrar as finalidades da associação sem fins lucrativos, o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional, na luta conjunta com os fóruns estaduais, a fim de “promover a integração dos órgãos gestores estaduais de educação profissional. Visa o fortalecimento dessa modalidade de educação na vida nacional e busca condições adequadas para seu desenvolvimento e consolidação”. (BATISTOLLI, 2010, p. 198).

Com efeito, o Estado do Piauí, segundo dados disponibilizados no site oficial de seu Conselho Estadual de Educação (CEEPI), oferta cursos de educação profissional técnica de

nível médio, no eixo tecnológico Recursos Naturais, foco do nosso estudo, em 19 municípios devidamente autorizados pelo CEEPI. (Quadro 04).

Quadro 04 -Oferta de cursos em instituições da rede estadual de ensino: eixo tecnológico Recursos Naturais

MUNICÍPIO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO/ ATO DO CEEPI	CURSOS TÉCNICOS/FORMA DE OFERTA
Baixada Grande do Ribeiro	Centro Estadual de Educação Profissional Rural /Resolução, nº 220/12.	-Agroindústria: Integrada; -Agropecuária: Integrada.
Bertolândia	Centro Estadual de Educação Profissional Rural Profa. Maria Amália / Resolução, nº202/12.	-Agroindústria: Integrada/Integrada em Alternância/ Subsequente; -Zootecnia: Integrada em Alternância/ Subsequente; -Agropecuária: Integrada em PROEJA/Integrada em Alternância.
Cocal	Centro Estadual de Educação Profissional Rural Deputado Ribeiro Magalhães /Resolução, nº 222/12.	-Agroindústria: Integrada/ Subsequente - Agropecuária: Integrada em EJA / PROEJA/Integrada em Alternância/Subsequente; -Fruticultura: Subsequente.
Colônia do Gurgueia	Centro Estadual de Educação Profissional Rural Pe. José de Anchieta Cortez /Resolução, nº 244/12.	-Agroindústria: Integrada/Integrada em Alternância/Subsequente; -Agropecuária: Integrada/Integrada em EJA/PROEJA/Integrada em Alternância; - Fruticultura: Integrada/ Subsequente.
Corrente	Centro Estadual de Educação Profissional de Tempo Integral Dr. Dionísio Rodrigues Nogueira /Resolução, nº 245/12.	-Agroindústria: Subsequente; - Agropecuária: Integrada/ Subsequente.
Currais	Centro de Ensino Médio Hélio Figueiredo da Fonseca / Resolução, nº201/12.	-Agroindústria: Integrada em EJA/PROEJA.
Floriano	Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo /Resolução, nº 237/12.	-Agronegócio: Integrada em EJA/PROEJA.
José de Freitas	Centro Estadual de Educação Profissional Rural Firmo José da Cunha /Resolução, nº248/12.	-Agroindústria: Integrada; - Agropecuária: Integrada/Integrada em Tempo Integral/ Integrada em EJA/PROEJA/Integrada em Alternância; - Fruticultura: Subsequente; - Agropecuária: Integrada em Alternância/ Subsequente.
Oeiras	Centro Estadual de Educação Profissional Prof. Balduino Barbosa de Deus /Resolução, nº 235/12.	-Agroindústria: Integrada/Integrada em EJA /PROEJA; - Agroindústria: Integrada/ Subsequente.
Picos	Centro Estadual de Educação Profissional Petrônio Portela / Resolução, nº236/12.	- Fruticultura: Subsequente.

Piracuruca	Centro Estadual de Educação Profissional Rural Prof. Antônio de Brito Fortes / Resolução, nº 228/12.	- Agroindústria: Integrada; - Agropecuária: Integrada em EJA/PROEJA/ Integrada em Alternância; - Agropecuária: Integrada/Integrada em Alternância/ Subsequente.
Piripiri	Centro Estadual de Educação Profissional Rural Gov. Hugo Napoleão /Resolução, nº 226/12.	- Agroindústria: Integrada; - Agropecuária: Integrada/Integrada em Alternância; - Zootecnia: Subsequente.
Regeneração	Centro Estadual de Educação Profissional Rural Engenheiro Agrônomo Valdemar Carvalho /Resolução, nº 233/12.	- Agropecuária: Integrada/Integrada em EJA/PROEJA/Integrada em Alternância; - Agroindústria: Integrada/ Subsequente; - Agropecuária: Integrada/Integrada em Alternância/Subsequente.
São João do Arraial	Escola Família Agrícola dos Cocais /Resolução, nº 224/12.	-Agroindústria: Integrada/Integrada em Alternância/Subsequente; -Agropecuária: Integrada/Integrada em Alternância/ Subsequente.
São João do Piauí	Centro Estadual de Educação Profissional Francisca Trindade Resolução, nº 241/12.	- Agroindústria: Integrada em Alternância; - Agropecuária: Integrada em Alternância; - Zootecnia: Integrada em Alternância.
São Miguel do Tapuío	Centro Estadual de Educação Profissional Rural Cônego Cardoso /Resolução, nº 219/12	- Agroindústria: Integrada/ Integrada em Alternância; - Agroindústria: Integrada em Alternância; -Agropecuária: Integrada em Alternância.
Simplício Mendes	Centro Estadual de Educação Profissional Rural Alcides Vieira de Moura /Resolução, nº 242/12.	- Agroindústria: Integrada/Integrada em Alternância; - Agropecuária: Integrada/Integrada em Alternância.
União	Centro Estadual de Educação Profissional Rural Manoel Otávio /Resolução, nº 249/12.	- Agropecuária: Integrada/Integrada em Alternância/ Subsequente; - Fruticultura: Integrada/Subsequente; - Agroindústria: Integrada/Integrada em Alternância/Subsequente.
Uruçuí	Centro Estadual de Educação Profissional de Tempo Integral Maria Pires Lima /Resolução, nº 238/12.	- Agroindústria: Integrada em Tempo Integral; -Agroindústria: Integrada/Integrada em Tempo Integral/ Subsequente; - Agropecuária: Integrada em Tempo Integral/Subsequente; - Agroindústria: Integrada/Integrada em Tempo Integral/ Subsequente; - Agropecuária: Integrada/Subsequente.

Fonte: Disponível em: <<http://www.ceepi.pro.br/>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

O quadro oferece uma síntese da diversidade de oferta dos cursos técnicos Estaduais, no ano de 2012, de acordo com o preconizado no Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2007), referente à implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional, com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA em colégios da Rede Estadual. Com destaque para a escolha dos cursos técnicos do

Eixo Tecnológico Recursos Naturais, demonstrando as características socioeconômicas locais onde os cursos são executados, com predominância para a agricultura familiar.

Então, diante dos dados disponibilizados pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Piauí-CEEPI, no ano de 2012, além dos cursos do Eixo Tecnológico Recursos Naturais, o Estado do Piauí através das escolas estaduais oferta cursos nos eixos tecnológicos: Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Produção Alimentícia, Ambiente e Saúde, Turismo Hospitalidade e Lazer, Infraestrutura, Segurança, Controle e processos industriais, distribuídos em 40 (quarenta) municípios.

Desse modo, percebem-se as iniciativas da Educação Profissional de Nível Técnico por parte do governo estadual piauiense indo ao encontro das demandas levantadas pelo governo federal, no movimento contemporâneo do crescimento da demanda por essa modalidade de ensino.

1.3 De Escola Agrotécnica de Teresina a Colégio Técnico de Teresina: perspectiva histórica

O ensino agrícola foi definido pelo Decreto nº 7.566, assinado pelo, então, Presidente da República, Nilo Peçanha, em 1909, assim como os demais ramos profissionalizantes, por meio, das escolas de Aprendizes de Artífices, posteriormente nos Patronatos e Escolas Agrotécnicas, vinculadas às universidades federais, adquirindo estrutura de ensino sistematizado em diferentes unidades federativas do país.

No caso específico do Estado do Piauí surgiu mediante o fortalecimento do discurso do desenvolvimento do país através da área agrícola, na articulação entre os entes federal e estadual. Todavia, segundo Branco (2010), a relação estabelecida entre a agricultura e a educação proporciona um novo perfil para o trabalhador rural piauiense baseado no discurso de sua constituição como trabalhador no espaço agrícola em que residia.

Depois deste enquadramento de caráter predominantemente agrário, a Escola Agrotécnica de Teresina traz uma nova representatividade ao sentido de agrário. Então, a mudança de nomenclatura da escola de ensino agrícola federal do Piauí e especificamente de Teresina, acompanhou o processo de mudança da legislação nacional: Escola Agrotécnica de Teresina (1954), Colégio Agrícola de Teresina (1964) e Colégio Técnico de Teresina (2013), Resolução do Conselho Universitário (CONSUN) nº 003/13. (Figura 01).

Isto posto, se justifica a opção ao longo deste capítulo, pela realização do registro cronológico das mudanças de nomenclatura da escola, objetivando situar o leitor do trabalho

de historiógrafo, ou seja, de escritor oficial de seu tempo, da pesquisadora Branco (2010), no campo educacional agrário piauiense, no lócus Colégio Técnico de Teresina, além do registro cronológico da legislação nacional direcionada ao ensino técnico, eixo tecnológico Recursos Naturais.

A apresentação dos órgãos normativos voltados ao Ensino Médio e ao Ensino Técnico, ao qual o colégio investigado vinculou-se em sua história, desde a sua fundação aos dias atuais, estruturou-se nesta produção através da análise de documentos tais como: Resoluções do Conselho Universitário (CONSUN) e site Institucional da Universidade Federal do Piauí.

Figura 01 - Registro fotográfico das mudanças de nomenclaturas do CTT desde sua fundação



Fonte: Arquivo da Escola.

E, assim, dez anos após solenidade de demarcação da criação da Escola Agrotécnica de Teresina (Foto 01, Figura 01), ocorreu sua fundação, em 1964, com o nome de Colégio Agrícola de Teresina e passou a oferecer seus serviços à comunidade, vinculado ao Departamento de Ensino Médio (DEM), permanecendo sob sua orientação até o ano de 1973, quando foi criada a Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário (COAGRI), também subordinada ao DEM, Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, do Ministério da Agricultura (Foto 02, Figura 01).

Em todo caso, as discussões iniciais para a criação, pelos entes estadual e federal da Unidade de Ensino Profissionalizante Agrícola do Estado do Piauí, seguiram os preceitos iniciais da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, em 1954, estruturado em dois ciclos. O primeiro: dividido em Básico Agrícola, com quatro anos

de duração e o Mestrado Agrícola, com dois anos de duração. O segundo: organizado em vários cursos técnicos, com duração de três anos cada: Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Prática Veterinária, Indústrias Agrícolas, Laticínios e Mecânica Agrícola.

Além dos cursos mencionados, consideram-se estratégico ao desenvolvimento do Ensino Agrícola, à época, os cursos de cunho pedagógico, destinados à formação do docente, a fim de prepará-los para ministrar disciplinas específicas: Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, com dois anos de duração e os cursos de Didática de Ensino Agrícola e Administração do Ensino Agrícola, ambos com duração de um ano. (BRASIL, 1946).

Em 1970, encerrou-se o Curso Ginásial Agrícola, sendo substituído pelo Curso Técnico em nível de 2º Grau no ano de 1971, modificando sua denominação de Técnico Agrícola para Técnico em Agropecuária, permanecendo até os dias atuais. A gestão do colégio que, até então, encontrava-se integrada diretamente ao Ministério da Educação e Cultura passa a ser vinculada à Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella, na cidade de Teresina, Decreto nº 78.672, de 05 de novembro de 1976.

O Colégio Agrícola de Teresina, a partir do atual contexto de oferta de cursos técnicos nas áreas de Informação e Comunicação, Ambiente e Saúde, respectivamente, curso técnico em Informática e curso técnico em Enfermagem, resolve, no ano de 2013, alterar a denominação de Colégio Agrícola, para Colégio Técnico de Teresina por possuir diversificada oferta de cursos técnicos (Foto 03, Figura 01).

E assim, o curso Técnico em Agropecuária no cenário da educação nacional, de acordo com Sobral (2009), justifica-se sua gênese devido ao interesse imediatista do mercado, motivado pelo sistema de produção agroindustrial, momento áureo da educação profissional de nível técnico agrícola, oportunizando o surgimento do profissional técnico em Agropecuária, resultante dos esforços da união entre os poderes público e privado. Assim, a função do Técnico em Agropecuária se estabelece possibilitando a modernização dos agricultores através da extensão rural.

Neste cenário fértil, a UFPI expande seu atendimento à população piauiense através do Colégio Agrícola de Bom Jesus (CABJ), localizado na Cidade de Bom Jesus, em 1982, criado através da Resolução do Conselho Universitário (CONSUN) nº 02/81, atualmente denominado Colégio Técnico de Bom Jesus (CTBJ), pela Resolução: CONSUN, nº 003/13.

Igualmente na cidade de Floriano, a UFPI inaugura o Colégio Agrícola de Floriano (CAF) para atender a demanda da microrregião do Sudoeste Piauiense, atualmente denominada Colégio Técnico de Floriano (CTF), Resolução CONSUN, nº 003/13.

O contexto histórico dos Colégios Técnicos vinculados à UFPI desperta interesse a respeito da prática dos professores dos colégios técnicos, necessitando ser investigada frente às inovações na articulação entre trabalho e formação escolar. A conceituação de prática docente, expressão do saber pedagógico “[...] constitui-se de uma fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria” (AZZI, 2002, p.47). No caso da Educação Profissional as necessidades práticas do espaço escolar demandam teoria nas dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

A educação profissional e tecnológica da rede federal, atualmente, se estabelece como modalidade educacional que [...] “se integra aos diferentes níveis e etapas de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Assim, os cursos de educação profissional e tecnológica se articulam com a educação básica e com a educação superior [...], as modalidades de educação de jovens e adultos e de educação à distância” (BRASIL, 2014, p. 12).

O estabelecimento das possibilidades de atendimento dos estudantes dos cursos técnicos e tecnológicos, integrado aos diferentes níveis e etapas da educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, são indicativos de saber técnico e saber pedagógico necessários à prática dos docentes na educação profissional e tecnológica.

A prática docente é a aproximação do conceito de trabalho docente: “[...] o trabalho do professor uma prática social, sua ação não deve, pois, limitar-se ao prático-utilitário [...] o trabalho docente como seu objeto de conhecimento considera-o como uma prática, em sua relação de unidade com a teoria [...] a prática determina o conhecimento, mas não é em si mesma o conhecimento” (AZZI, 2002, p.58).

A próxima subseção deste capítulo, trata-se da existência de saberes específicos característicos da profissão docente na Educação Profissional e Tecnológica, o seu processo de formação para o trabalho (saber técnico) e o (saber pedagógico) próprio de suas atividades docentes. Os saberes diversificados do ensino profissionalizante são apresentados com a intenção de se compreender os condicionantes implícitos e explícitos mobilizados na construção da prática docente exitosa.

1.4 Saberes e fazeres pedagógicos inseridos no ensino técnico

A Prática docente desenvolvida nos diversos níveis e etapas de ensino aprimora-se através de saberes e fazeres constituídos ao longo da carreira dos professores, através de

condicionantes empregados na prática pedagógica e utilizados de maneira individual e coletiva na sala de aula, e demais espaços do contexto escolar.

O estudo da prática docente exitosa no contexto semântico da educação profissional traz as interfaces vivenciadas pelo educador entre o saber técnico e o saber pedagógico, haja vista que por saberes da ação pedagógica os estudos de Gauthier definem como o repertório dos conhecimentos do ensino ou da jurisprudência pública validada pelos pesquisadores das ciências da educação e também pelos próprios professores (CARDOSO,2012), o que se espera alcançar respondendo à questão desta pesquisa.

Além dos saberes da ação pedagógica existe o saber das ciências da educação e o saber da tradição pedagógica, inovações presentes nos estudos de Gauthier, se comparado com os do pesquisador Tardif. A convergência dos estudos destes pesquisadores acontece nos saberes classificados como: disciplinares, curriculares e experienciais. Tardif corrobora com o debate através do acréscimo do saber da formação profissional e do saber pessoal. As divergências entre os estudos de Gauthier e Tardif são apresentados, segundo Cardoso (2012, p. 10):

[...] não se limitam à compreensão, identificação, classificação e caracterização dos saberes relacionados à atividade profissional dos professores [...] argumenta no sentido de que a profissionalização da docência está estreitamente relacionada à legitimação e constituição dos saberes profissionais dos professores que, a partir desse processo, passariam a controlar a utilização e a reprodução desses saberes pelas instituições destinadas à formação de novos professores.

E assim, o elemento presente na compreensão dos estudos de Tardif apresenta-se limitado na compreensão, identificação, classificação e caracterização dos saberes relacionados à atividade profissional docente e Gauthier destaca o desafio da natureza de legitimação e constituição dos saberes que neste processo passariam a controlar a utilização e a reprodução desses saberes, pelas instituições destinadas à formação de novos professores.

O que se exemplifica no caso da rede federal: a formação inicial de futuros professores acontece nos Institutos Federais, nos Centros Federais de Educação Tecnológica e Colégio Pedro II através dos cursos superiores de graduação em licenciatura, tecnologia e bacharelado.

O que se sabe é que o professor do ensino técnico em sua prática docente se apropria e domina saberes e fazeres pedagógicos para se adaptar às diversas situações educativas. Mas, afinal, o que difere saber de um fazer pedagógico? Ambiente oportuno ao debate dos saberes da ação pedagógica, saber das ciências da educação e saber da tradição pedagógica.

Para corroborar nesta diferenciação, Franco (2009, p. 15) constata “o fazer, decorrente do tratamento da prática, enquanto tecnologia será o exercício de uma ação mecânica, linear, inflexível, repetitiva”. Assim, em outras palavras, para a reprodução de um fazer existe ausência de: articulação teoria e prática, de um sujeito pensante e reflexivo, em que se restringe apenas ao refinamento do exercício da prática.

Enquanto nesta diferenciação, o saber direciona-se à margem oposta do processo vivenciado no fazer, ao ser caracterizado como prática reflexiva e intencional. E Franco (2009, p. 15) complementa: “Os saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias”.

A decorrência dos saberes e fazeres pedagógicos, no ensino técnico no processo de constituição do professor para essa modalidade de ensino, historicamente foi se constituindo a partir dos saberes práticos e que os, então, futuros professores possuíam. Nesta perspectiva adotada pelo senso comum considerava, por exemplo, o engenheiro, ao saber de engenharia apto a exercer a docência nos cursos de nível técnico da rede federal. Para essa posição argumentativa, Cardoso (2012) lembra os estudos de Gauthier, a partir dessa perspectiva, um ‘ofício sem saberes’. Isso significa dizer que o ‘ofício sem saberes’ caracteriza-se pela prática dos professores em processo de descoberta da profissão docente, em que se atribui a estes os saberes técnicos de sua formação inicial, denominada durante muito tempo de ofício, subtende-se a ausência preliminar dos saberes pedagógicos, presentes na formação inicial dos professores licenciados.

A partir da consolidação da prática docente desenvolvida nos diversos eixos tecnológicos na rede federal, através dos cursos técnicos, o professor produtor de conhecimento denominado por Cunha (1996) como possuidor de prática pedagógica inovadora entra em contato com a necessidade de atendimento a alunos com perfis sociais variados, a complexidade da construção dos conhecimentos para além da informação.

Mas, afinal qual o conceito estabelecido para prática docente e prática pedagógica? Pimenta (2002) atribui à prática docente a manifestação do saber pedagógico através de sua construção e desenvolvimento. Assim se reitera, os saberes pedagógicos adquirem espaço no contexto do ensino técnico profissional tendo em vista os benefícios da conscientização do professor quanto à existência da práxis social e histórica em sua prática docente (FRANCO, 2008).

O processo de constituição dos saberes pedagógicos dos docentes do ensino técnico requer uma compreensão dos condicionantes que circunscrevem a construção de suas práticas.

São escassas as pesquisas da prática docente exitosa em que, os professores do ensino técnico conceituam saberes pedagógicos, portanto, raros são os estudos da interface entre o saber técnico e o saber pedagógico em cursos de nível técnico, seguindo este parâmetro.

Em cursos de nível de Ensino Superior, Franco (2009), por exemplo, em um trabalho de análise das pesquisas constatou que professores universitários trazem como conceito aos saberes pedagógicos, pressupostos simplistas como sendo dom de ensinar, saber aplicar técnicas e métodos, saber transmitir conteúdos e sinônimo da atividade resultante de repetições dos procedimentos metodológicos. A autora intervém na análise dos conceitos de saberes pedagógicos ao declarar:

[...] uma prática social, historicamente construída, que transforma os sujeitos pelos saberes que vão se constituindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática. Considero que os saberes pedagógicos são os saberes que fundamentam a práxis docente, ao mesmo tempo em que a prática docente é a expressão do saber pedagógico (FRANCO, 2009, p. 14).

Os saberes pedagógicos são compreendidos como prática social em construção, em que os vínculos imbricados entre os sujeitos da prática e os saberes pedagógicos são simultaneamente transformados. Assim, os saberes pedagógicos são considerados saberes que fundamentam a práxis docente, como também simultaneamente a prática docente expressa o saber pedagógico. Por práxis docente entende-se ser o conhecimento voltado para as relações sociais e as reflexões políticas, econômicas e morais.

Ao se observar a interface do saber técnico ao saber pedagógico mobilizado pelo professor do ensino técnico, na articulação do processo de ensino-aprendizagem, considera-se oportuno a compreensão dos condicionantes que circunscrevem a construção das práticas pedagógicas. O primeiro condicionante é o diálogo na prática educativa.

Neste sentido, Haas et al (2005, p. 17) “propõe uma reflexão em torno do diálogo, transitando pelas várias possibilidades que ele permite: diálogo como pressuposto interdisciplinar, como prática pedagógica, como condição para reflexão e ação do professor, como parceria”.

O diálogo como pressuposto interdisciplinar é considerado saber pedagógico para a prática docente no ensino técnico, ao permitir o professor e seus pares adotarem uma prática pedagógica de interlocução com a realidade cotidiana espaço escola-professor-aluno-aprendizagem.

E assim, o sentido atribuído pelo docente ao diálogo na prática educacional envolve professor e aluno, porém, o professor do ensino técnico utiliza também o saber e o fazer pedagógico apoiado no diálogo com seus pares, professores possuidores de saberes técnicos semelhantes aos seus, que compartilham os mesmos desafios na formação acadêmica dos futuros técnicos em ramos como: comércio, indústria, agricultura e ou serviços.

Os benefícios alcançados pelo professor a partir do diálogo com os demais professores da equipe a qual pertença possibilitam que “[...] reflita sobre sua ação, analise-a e a transforme. Essa reflexão lhe permitirá manter-se no caminho em que se encontra ou buscar outros, no seu fazer pedagógico [...] resgatar suas ações, revê-las e aprender com elas, levando-o à autoformação permanente” (HAAS et al, 2005, p. 37).

Outro condicionante do saber e fazer pedagógico, diante do processo de aprendizagem dos adolescentes, é que “[...] os conhecimentos são resultados dos esforços de outros bandeirantes da aprendizagem, que desvendaram os processos de desenvolvimento de habilidades e potenciais da formação de pessoas, da resolução de problemas educacionais” (VALLE, 2015, p. 22).

A ação de prosseguir na prática docente do ensino técnico, no eixo tecnológico Recursos Naturais apoiado no diálogo com os parceiros da equipe de trabalho permite ao professor, na interação do saber e do fazer pedagógico compartilhar conhecimentos a respeito do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvimento de habilidades respaldado no potencial de aprendizagem dos adolescentes e adultos frente a possíveis dificuldades na prática educativa.

E assim, a educação oferecida aos indivíduos, com foco na aprendizagem, constitui-se de acordo com Valle (2015, p. 22), de maneira que “Existem as ferramentas e as técnicas para que cada um possa criar seu sucesso e a educação toma sentido, quando pensada assim”.

Desse modo, o Sistema de Ensino Agrícola da rede federal se consolidou com ferramentas e técnicas próprias através de orientações à prática docente desde sua oficialização em 1909, sofrendo forte influência norte-americana nos anos 1950 do século XX, com atividades envolvendo uma rede de agentes e agências, representando interesses político-econômicos da época, são períodos importantes da constituição do ensino agrícola brasileiro, ou seja, estabeleceu-se uma reforma que propusesse a relação entre educação e desenvolvimento (BRANCO, 2010).

O saber técnico e pedagógico agrícola é constituído em modelos escolares diversos, entre eles, Escolas de Iniciação Agrícola, Patronatos, Escolas Agrotécnicas e Colégios Agrícolas, como refere Azeredo (2010). A política para o ensino agrícola na década de 70,

implantada pela Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário (COAGRI) volta-se para o modelo escola-fazenda baseada no princípio do aprender a fazer fazendo, o que trouxe influências marcantes para a prática docente.

A prática pedagógica fundamentada nos princípios e pressupostos da COAGRI permitia aos professores desenvolverem sua metodologia de trabalho levando os estudantes a fazerem da experiência do trabalho um elemento essencial para a sua formação.

Tendo em vista a importância da Cooperativa-Escola dentro do Sistema Escola-Fazenda desenvolviam-se projetos durante o ano correspondente às disciplinas cursadas pelos estudantes, tratava-se assim a composição do currículo do ensino agrícola brasileiro na esfera federal. As atividades diversas, descritas no Relatório Geral de 1982, destacam como procedimentos a participação do educando nos projetos de subsistência do produtor rural, desenvolvidos por técnicos da EMATER local (BRASIL, 1982).

Nesta linha de argumentação, a formação do técnico em Agropecuária da esfera federal, baseados em projetos de extensão rural estabelecia-se concomitante ao trabalho dos técnicos da EMATER com os produtores rurais.

O Documento elaborado por representantes dos profissionais das instituições de ensino agrícola federal e membros da Secretaria de Educação Profissional (SETEC), no ano de 2009, durante os Seminários Regionais e Nacionais de Re (significação) do Ensino Agrícola demonstram no registro das deliberações da plenária final, a presença na contemporaneidade das práticas educativas mobilizadas pela (COAGRI).

E assim, segundo Brasil (2009, p. 11), a política para o ensino agrário, implantada pela COAGRI, “foi responsável por sistematizar e padronizar estratégias pedagógicas e de gestão dando uma identidade única a esta modalidade de ensino, e pelo equipamento das escolas, para um ensino em sintonia com as tecnologias preconizadas pela Revolução Verde”.

Por Tecnologia da Revolução Verde compreende-se o propósito de aumentar a produção através do desenvolvimento em sementes, fertilização do solo e utilização de máquinas no campo que pudessem aumentar a produção. A prática pedagógica implantada no ensino agrícola pela COAGRI, na década de 1970, é apresentada no Relatório Geral de 1982 com base nas estratégias a seguir (Quadro 05).

Quadro 05 – Relatório geral da prática pedagógica desenvolvida pela COAGRI no Ensino Agrícola Federal (EAF)

PRÁTICA PEDAGÓGICA	DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DA COAGRI
A metodologia do Sistema Escola-Fazenda.	-Utiliza os diversos meios pedagógicos disponíveis numa Escola-Fazenda: salas de aula, laboratórios e a fazenda propriamente dita, com suas unidades educativas de produção — agrícola, enológica, zootécnica, agroindustrial, artesanal e outras.
Participação dos estudantes nos Projetos do Sistema Escola-Fazenda.	-Estabelecido o sistema de rodízio escolar, o que implica na permanência, na Escola, de parte dos alunos, no período de férias escolares, e também domingos e feriados.
Cooperativa-Escola centro da metodologia do Sistema Escola-Fazenda.	-O caráter pedagógico que assume, o excedente da produção da Escola serve ao abastecimento do economato.
O Currículo	-Procura ser dinâmico, integrado à realidade e baseia-se, sobretudo, nas práticas que são desenvolvidas a partir dos projetos agropecuários.
Experiências Pedagógicas	-A Monitoria é a vivência prática nos setores da agropecuária, desenvolvendo o entrosamento do Professor com o Aluno, além do Planejamento curricular integrado dos professores; -Participação dos alunos, em palestras sobre a realidade do setor primário da região, proferidas na Escola, por técnicos da comunidade, como também visitas a locais e/ou Viagens para estudos.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora, fundamentado no relatório (BRASIL, 1982).

A Prática Pedagógica normatizada pela COAGRI para o ensino agrícola da rede federal apresenta-se como inovadora, na década de 70, ao trazer para o interior dos colégios agrícolas brasileiros a Cooperativa-Escola, centro da metodologia do Sistema Escola-Fazenda modificando a estrutura física das instituições e a prática docente de seus professores.

Outra inovação foi envolver os estudantes através de um calendário de atividades próprios para fins de participação nos projetos do sistema Escola-Fazenda. As escolas agrícolas da rede federal realizavam assistência estudantil de moradia que com o planejamento do currículo integral nos cursos técnicos contribuía com a concretização desse diferencial no ensino dos futuros técnicos agrícolas.

O Relatório Geral da COAGRI descreve as experiências pedagógicas desenvolvidas nas EAF a partir da integração dos colégios agrícolas à comunidade local, o que colocava o futuro técnico em atividades práticas de acordo com o perfil do curso. Os estudantes contavam com atividades pedagógicas que desenvolvessem seu potencial individual e coletivo, na convivência com seus colegas de turma e professores, aprimorando habilidades sociais, culturais e cognitivas.

Todavia, os modelos agrícolas de produção nacional influenciam também na composição do currículo do ensino agrícola e, portanto, na prática docente. Contudo, Brasil (2009, p, 27) lembra que “o currículo tem como objetivo principal se constituir em instrumento que oportunize aos alunos adquirirem as competências previstas no perfil profissional e também desenvolverem valores éticos, morais, culturais, sociais, políticos e ecológicos”.

Em suma, a questão curricular apresentada nas legislações de ensino norteia a prática docente agrícola, de acordo com Sobral (2009) no período compreendido entre 1980 e 1990 com a reestruturação do capital são criadas políticas educacionais que redirecionam a lógica da formação profissional, formar para o mercado de trabalho, objetivo central dessas políticas.

O Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) na contemporaneidade possibilita a articulação do Ensino Médio com o Ensino Técnico, de maneira concomitante (interna e externa ao colégio, para estudantes que cursam o Ensino Médio e técnico), e ou de maneira integrada (para realização do Ensino Médio e Técnico no mesmo período e currículo), e com o Ensino Técnico subsequente (para os com Ensino Médio concluído).

O que permite, então, detectar o fim do retrocesso que foi anteriormente proporcionado pelo Decreto nº 2.208/97, por ser uma proposta dualista, ou seja, uma proposta que separava a formação acadêmica da Educação profissional, “aproximando-se dos interesses imediatistas dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais do que das perspectivas democratizantes inerentes aos projetos defendidos pelas entidades da sociedade civil” (SOBRAL, 2009, p. 92).

Os saberes e fazeres pedagógicos inseridos no eixo tecnológico Recursos Naturais consideram os modelos agrícolas de produção distintos, entre eles: modelo da atividade agropecuária familiar individual ou organizada pelo associativismo, o modelo oposto denominado do grande capital presente na agricultura e na pecuária, além do recente movimento do modelo de produção sustentável.

Nos colégios vinculados às universidades federais, embora o ensino agrícola na grande maioria seja a área de ensino que deu origem ao ensino de nível médio da instituição, atualmente é uma realidade consolidada o ensino de Nível Técnico nas demais áreas: comercial, industrial, saúde e artes, o que oportuniza também a manifestação da identidade, dos saberes e fazeres pedagógicos, dos demais cursos de Nível Técnico, nessas escolas com característica de ser formadora de perfis diversificados de profissionais.

Além disso, os docentes da rede federal na contemporaneidade entram em contato, também, com as perspectivas do Plano Nacional de Educação (PNE) através das metas 08, 10

e 11, e respectivas estratégias para o período 2014-2024, voltadas para o atendimento dos estudantes da educação profissional técnica de nível médio (Quadro 06).

Quadro 06 - PNE/Educação profissional/ Metas e estratégias

META	ESTRATÉGIAS
<p>Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.</p>	<p>8.1) institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados.</p>
<p>Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.</p>	<p>10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância.</p>
<p>Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.</p>	<p>11.3) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade;</p> <p>11.8) institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas;</p> <p>11.11) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte).</p>

Fonte: PNE (2014-2024), BRASIL, 2014.

Assim, a prática docente dos professores da Educação técnica de nível médio segundo as Metas e respectivas estratégias (8, 10 e 11) do PNE, busca garantir o acesso à educação na idade certa, como também impedir que este tipo de exclusão continue se repetindo ao longo do tempo, como também, leva em conta a superação da dualidade, formação geral e educação profissional nos cursos técnicos concomitantes e subsequentes.

Em suma, as estratégias que se pretende atingir ao longo desses dez anos (2014-2024) na educação profissional de nível técnico encontra alicerce na formação dos jovens e adultos trabalhadores, portanto, planejados os cursos para os diversos públicos atendidos, inclusive através da modalidade de educação a distância. E por fim, traz como inovações a submissão dos estudantes das redes públicas e privadas a avaliações da qualidade, como também, taxa de 90% de conclusão dos cursos pelos estudantes nos cursos presenciais, acrescido à relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte).

Em todo caso, a prática docente realizada no atendimento aos diversos públicos de estudantes requer do professor conhecimento da etapa de vida vivenciada pelos discentes de sua turma (adolescentes, jovens e adultos) e, assim, o alcance do êxito no trabalho educativo, pois, a aprendizagem dos indivíduos manifesta-se a partir de sua formação integral também influenciada pelo relacionamento professor/aluno e aluno/aluno.

Em síntese, a reflexão acerca dos saberes e fazeres pedagógicos inseridos na prática docente do ensino técnico contribuiu para a percepção das divergências presentes na prática pedagógica no eixo tecnológico Recursos Naturais, que se manifesta através do atendimento das demandas do mercado de trabalho ou então, proporcionando uma formação integral dos jovens e adultos para o complexo mundo do trabalho. As ações docentes voltadas para a formação do técnico em Agropecuária, nestas duas perspectivas opostas encontram espaço para o debate na próxima subseção.

1.5 Impasse contemporâneo na formação do técnico em Agropecuária: atendimento ao mercado de trabalho x mundo do trabalho

As ações docentes desenvolvidas no eixo tecnológico Recursos Naturais enfrentam o impasse das perspectivas de atendimento direcionado aos anseios do mercado de trabalho, opostas à visão do mundo do trabalho, que considera a formação integral do estudante nas dimensões dos valores éticos, morais, culturais, sociais, políticos e ecológicos, acrescentados às competências do perfil de técnico em Agropecuária.

O entendimento da importância deste debate por parte dos professores do eixo tecnológico Recursos Naturais torna possível a saída desta situação que não apresenta ao longo de sua existência reais soluções favoráveis. Assim, na contemporaneidade da Educação Profissional, a prática docente exitosa acontece quando o educador realiza seu papel de formação dos estudantes, na mediação entre o saber científico e o saber laborativo “[...] há

toda uma dinâmica de transferência do saber intelectual e cognitivo do trabalhador para a máquina informatizada” (BASTOS, 2015, p. 30).

A expansão das escolas federais, tanto em escolas técnicas como agrotécnica, foi construída a partir da proposta de formação politécnica. O atual projeto de ensino agrícola prioriza “a coletividade, a autonomia e a emancipação humana demandada pelos movimentos sociais do campo” (SOBRAL, 2009, p. 93). E assim, os elementos coletividade, autonomia e emancipação recorrentes no currículo de formação voltado para o mundo do trabalho são adequados para a formação do técnico em Agropecuária.

As mudanças no mundo do trabalho e no mundo vivido são consequências para uma nova relação entre educação geral e formação profissional, que numa proposta de perspectiva politécnica Saviani (2003) a conceitua como ponto de referência a noção de trabalho como princípio educativo geral, ou seja:

[...] a síntese dialética entre formação geral, formação profissional e formação política, promove o espírito crítico no sentido de uma qualificação individual e do desenvolvimento autônomo e integral dos sujeitos como indivíduos e atores sociais, possibilitando não só a inserção mas a compreensão e o questionamento do mundo tecnológico e do mundo sociocultural que os circulam (DELUIZ, 1996, p. 120).

Assim, a perspectiva politécnica oportuniza ao professor do curso técnico em Agropecuária uma prática docente exitosa, pois, contempla na prática pedagógica a formação geral, profissional e política dos estudantes na integralidade do ser humano individual e social. O que colabora, também, na inserção simultânea dos estudantes no mundo tecnológico e sociocultural durante a formação de técnico em Agropecuária, condicionantes de uma prática docente bem sucedida.

A inserção dos estudantes no mundo tecnológico apresenta-se como prerrogativa à formação na modalidade de Educação Profissional, tecnológica sendo assim, por educação tecnológica compreende-se que “[...] não se restringe às aplicações técnicas; muito pelo contrário está profundamente inserida nas bases valorativas que ancoram o processo educativo, que privilegia a formação ampla e profunda do cidadão, afastando-se do mero treinamento e do estreito adestramento” (BASTOS, 2015, p. 38).

Neste sentido, o empenho em embasar crítica à distinção tradicional entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, um dos elementos mais importantes para a elaboração de uma nova teoria da educação, enfim, essa distinção é ideológica, na medida em que “[...] desvia a atenção das funções reais, no interior da vida social e produtiva, para os “aspectos técnicos”

do trabalho [...]. Assim, podemos dizer que todos os homens são intelectuais: porém nem todos exercem a função de intelectuais na sociedade (MONASTA, 2010, p. 21).

Assim a proposta em torno da formação para o mundo do trabalho enfrenta a estrutura dual da valorização diferenciada do trabalho manual e trabalho intelectual no sentido de fortalecer o modo de produção do capital. Esse desafio de rompimento completo (a dualidade estrutural da educação escolar) definitivamente,

[...] não depende apenas do sistema educacional, mas antes da transformação do modo de produção vigente [...]. Isso não significa que desde a educação deva-se esperar que ocorra primeiramente a superação do atual modo de produção para, somente depois, construir-se uma escola compatível com o novo o modo de produção, ou seja, é preciso atuar em meio às contradições do modelo hegemônico de sociabilidade atualmente vigente no sentido de produzir movimentos que contribuam para o rompimento da dualidade educacional, o que também contribui para a transformação do modo hegemônico de produção (MOURA, 2016, p. 29).

A dinâmica para superação da dualidade imposta pelo modo de produção ao sistema escolar, de maneira específica na educação profissional, estabelece como alternativa à escola um trabalho frente às contradições do modelo de produção hegemônico, formação direcionada exclusivamente aos anseios do mercado de trabalho, buscando movimentos que beneficiem as transformações de ambos os espaços, diante da necessidade de prosseguimento de seus papéis no contexto social.

Na contemporaneidade da Educação Profissional, Bastos (2015) menciona as transformações que estão ocorrendo no âmbito do trabalho direcionado, cada vez menos, ao trabalho estável e mais para as diversificadas formas de trabalho parcial. O trabalho manual de maneira progressiva substitui-se pelo trabalho intelectual, levando a imbricação entre o trabalho material e imaterial.

O autor exemplifica tais acontecimentos a partir do trabalho industrial e agrícola, deslocando-se em direção à concepção e a projetos de produtos e processos e “[...] assim, a informação fez muita gente ir para os escritórios. São verdadeiras fábricas de subestruturas matemáticas que preenchem o vazio das fazendas e das fábricas onde se trabalha concretamente sobre a matéria” (BASTOS, 2015, p. 35).

Nesta perspectiva, a percepção entre economistas e analistas de mercado é que “[...] a tecnologia impôs uma nova ordem na formação de profissionais em qualquer segmento. Os empregos considerados computáveis têm sido reformulados (daí o medo) na mesma proporção com que a tecnologia diariamente evolui” (MORSELLI JÚNIOR, 2015, p.200).

A formação no eixo tecnológico Recursos Naturais necessita acompanhar as reformulações do mundo do trabalho indicada pelos rumos da tecnologia. Afinal, a tecnologia acompanha o mundo sociocultural e o público atendido pelos cursos técnicos em Agropecuária da rede federal é constituído por adolescentes, jovens e adultos.

A questão da escolha profissional é de vital importância na vida de qualquer pessoa e carregado de incerteza na adolescência, o processo de escolha de uma carreira, na atualidade, de acordo com Seraceni (2015), não se limita mais a fatores e opiniões externas (familiares e especialistas), consideram-se os aspectos internos do jovem (autoconhecimento) e por fim, a realidade de vida que vem sofrendo intensas modificações: a tecnologia, a Internet, o acesso às informações e o conhecimento, crença das pessoas e principalmente dos jovens (que já nasceram ou cresceram nessa realidade).

E assim, as mudanças da realidade de vida vêm sofrendo intensas modificações que proporcionam ao mercado de trabalho as nomenclaturas divisórias das gerações sintetizadas por Seraceni (2015), com crenças e estilos de vida diferentes: Gerações Baby Boomers (nascidos entre 1940 e 1960) e a geração X (entre 1960 e 1980) são mais próximas em termos de atitudes, Geração Y (nascidos entre 1980 e 2000) constantemente em busca de um significado em tudo que faz, se não encontram ficam perdidos em meio ao mundo da Internet.

Por isso, para o professor consciente, formador dos jovens, adolescentes e adultos saber lidar com essas diferenças de paradigmas entre as pessoas das diversas idades de forma harmoniosa e sábia é o diferencial para a aplicação de uma prática pedagógica exitosa.

Ainda com o olhar direcionado ao recorrente debate na Educação Profissional, a respeito do impasse entre mercado de trabalho e mundo do trabalho, justifica-se pelo fato de o público atendido nesta modalidade de ensino ser de pessoas jovens e adultas e, portanto, um sujeito do trabalho.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2008, expõem de maneira quantitativa os resultados que apontam o início das atividades laborais das crianças e jovens brasileiros, trabalhadores entre 10 e 17 anos de idade:

45,2% dos jovens entre 16 e 17 anos de idade são trabalhadores (empregados ou não) [...] Crianças e adolescentes entre 10 e 15 anos de idade que trabalham: 2.517.412 (11,8%) da faixa etária. [...]. Dentre os jovens que trabalham entre os 10 e os 17 anos de idade, 19,1% deles começaram a trabalhar até nove anos de idade (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012, p. 23).

A Educação Básica profissionalizante ofertada para esse potencial público necessita considerar o contexto laboral precoce na vida destes jovens, empregados ou não, haja vista a legitimidade atual atribuída à empregabilidade, ou seja, o subemprego, possibilidade destes jovens e adultos serem empregados por tempo determinado. E assim, os motivos que os levam à entrada precoce no mercado de trabalho, têm a seguinte configuração:

A maioria das pessoas entre 10 e 17 anos estão inseridas em famílias muito pobres, pois dos 58,5 milhões dessa faixa etária que moram em domicílios particulares, 77,1% residem em moradias cuja renda per capita mensal é de, no máximo, um salário mínimo 58,6% das crianças e adolescentes de 5 a 15 anos de idade contribuem com mais de 10% do rendimento familiar, sendo que 15,4% são responsáveis por mais de 30% do orçamento dos residentes no domicílio (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012, p. 24).

Tais realidades sinalizam a importância da educação básica profissionalizante diante da oportunidade de formação para o mundo do trabalho, um leque maior de possibilidades para as dimensões trabalho e formação escolar das pessoas jovens e adultas. O paradigma da formação para o mundo do trabalho inspira à ruptura da ideologia assistencialista, dos tempos da política de implantação da rede federal, há 107 (cento e sete) anos, que de maneira habitual revigoriza-se nos programas governamentais do contexto capitalista brasileiro.

O professor do curso técnico em Agropecuária com a chegada dos estudantes jovens e adultos aos colégios técnicos sugere-se desenvolver ações de orientação da escolha de profissões. Na prática de orientação da escolha de carreira dos estudantes, jovens geração 'y' e dos adolescentes sugere-se a utilização dos principais aspectos embasados por Seraceni (2015) que são: propósito de vida, valores (sua essência que não abre mão), habilidades percebidas no cotidiano (faz com naturalidade/dom), conciliação das habilidades do jovem com a profissão escolhida, pontos fortes e pontos fracos (personalidade), autoimagem com o advento das redes sociais, com base nos padrões cibernéticos, vem desconstruindo o discurso do currículo.

Outros aspectos na prática docente de orientação da escolha de carreira feita pelo professor de curso técnico, embasado por Seraceni (2015), são: ambiente adequado à vastidão de perfis de empresas e ambientes no mercado cooperativo, valorização do estilo e o perfil de aprendizagem melhor para as partes, conhecer as oportunidades do mercado corporativo e por fim, visualização prática das profissões conhecer as diversas profissões que existem no mercado de trabalho dentro do seu perfil.

Assim os estudantes de curso técnico adolescente, jovem e adulto, ao receberem orientações da escolha de carreira feita pelo professor durante o curso técnico ficaram

munidos de conhecimento do perfil do curso que participam principal recurso para o debate interno da formação profissional e humana dos indivíduos.

As ações da prática docente que incluem na formação dos estudantes experiências reflexivas envolve a escolha profissional, a carreira profissional e as mudanças intensas da realidade de vida que refletem no mercado de trabalho são temáticas que colaboram na reflexão do impasse de formação para o mercado de trabalho e ou para o mundo do trabalho. A discussão interna da equipe pedagógica quanto ao currículo adotado no curso também contribui com essa recorrência no ensino profissionalizante.

Os escritos de Gramsci possibilitam aos profissionais da educação de ensino profissionalizante contato com um debate plural da aprendizagem política, a interação da escola e o trabalho como princípio educativo com fundamentações necessárias às escolhas feitas para a formação dos técnicos em prol do desenvolvimento da emancipação humana.

No capitalismo, os professores produzem capital indiretamente através do conhecimento e que serve em posições distintas, “[...] de um lado, para manter ou mesmo desenvolver o capitalismo e, de outro, para questioná-lo, implicando sua transformação [...] conhecimento como produção necessária ao desenvolvimento das relações humanas” (LOPES, 2002, p. 66).

Outro aspecto importante são as variações analíticas em torno do tema da qualificação e sua relação com o mundo do trabalho, as diferentes abordagens acerca do conceito de trabalho, suas concepções, abordagens e conceitos. Como conceitos para qualificação têm-se “[...] uma elaboração coletiva que possui uma conotação sociocultural e histórica. É uma dialética que envolve elementos qualificantes e desqualificantes sempre articulados ao trabalho” (CARDOZO, 2005, p. 165).

A escolha por trazer nesta subseção do impasse de formação dos estudantes dos cursos profissionalizantes a qualificação, vem do fato do público atendido nesta modalidade de ensino ter além dos adolescentes, as pessoas jovens e adultas inseridas no mundo do trabalho, que retornam ao ambiente escolar com o objetivo da qualificação.

As ações docentes exitosas de qualificação dos estudantes em escolas técnicas profissionais entram em contato com temáticas contemporâneas à formação do técnico em Agropecuária, como o empreendedorismo e a sustentabilidade. Corroborando, com as discussões do impasse mercado de trabalho versus mundo do trabalho.

A apresentação curricular das temáticas empreendedorismo e sustentabilidade fundamenta-se nos saberes técnicos dos professores, o que possibilita trazer as convergências e divergências, por exemplo, presentes na atividade da Agroecologia, produção de alimentos

orgânicos e da agropecuária familiar individual, debate indispensável na prática pedagógica de formação do técnico em agropecuária.

Para a expressão Agroecologia, Pacheco (2014) a conceituou como é vista no Brasil, como ciência, movimentos sociais e práticas de integração do sistema agroecológico, representando o manejo sustentável dos recursos naturais, significando uma relação harmoniosa com a natureza, com dimensão social, econômica e política.

E ao referir-se à implantação dos sistemas agroecológicos, Pacheco (2014) a caracteriza como um processo de transição da agricultura convencional para a agroecológica, necessitando da denominada construção social de mercados, com a aproximação do produtor ao consumidor. Outra característica atribuída à Agroecologia foi a valorização das sementes tradicionais locais, por estarem adaptadas ao clima e ao solo.

Quanto à expressão sistema orgânico, Pacheco (2014) comenta ser a produção sem agrotóxico, todavia de apenas um produto, o que a torna monocultura. E esclarece o fato do princípio da diversidade não se aplicar à produção orgânica como dentro dos sistemas agroecológicos.

E, por fim, a Agricultura Familiar considerada o sujeito dessa história. E afirmou quem pratica a Agroecologia ou busca a transição para a Agroecologia está convencido das razões dos impactos na saúde, no meio ambiente, e assim a mudança da produção convencional para a agroecológica.

CAPÍTULO 02
PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2000, p.32)

Neste capítulo, apresenta-se o desenho metodológico do estudo, compreendendo que “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca a pesquisa” estimulada por Freire (2002) aos profissionais da educação. Assim, inicia-se com a opção pelo tipo de pesquisa que deu origem à investigação, a pesquisa qualitativa e a técnica do estudo de caso orientado pelos teóricos: Bogdan e Biklen (1994), Esteban (2010), Flick (2009), Gil (2002), Minayo (1994) e Oliveira (2007).

Caracteriza-se o contexto da investigação e apresentam-se os instrumentos utilizados para coleta de informações no campo empírico, *lócus* da população investigada, possibilitando a apresentação do perfil dos participantes que contribuíram com informações valiosas para a concretização desse estudo, fundamentado teoricamente em: Bertaux (2010), Dewes (2013), Flick (2009), Gaskell (2002), Oliveira (2007), dentre outros.

A decisão pela organização das informações produzidas, em categorias gerais e unidades de registro, apoiadas em Franco (2008) e Oliveira (2007), extraídas de acordo com o núcleo de sentido, segundo Bardin (2011). Por fim, detalha-se como as informações produzidas serão interpretadas tendo como referência básica a Análise do Discurso, com base nas concepções de Brandão (2004), Gil (2002), Iniguez (2004), Orlandi (2012; 2015) e Pádua (2002), seguidas de uma análise consubstanciada pelas categorias teóricas que fundamentaram o percurso da investigação.

2.1 Caracterização da pesquisa: procedimentos metodológicos mobilizados no estudo

Na presente pesquisa fez-se a opção pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. A abordagem qualitativa, segundo Minayo (1994, p.21), “[...] trabalha com um universo de significado, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Assim, ao trazer para o espaço investigativo os recursos do universo emocional, cultural e social implícito nas relações humanas, através da pesquisa qualitativa proporciona-se a construção de conhecimentos que ultrapassam os limites da operacionalização de

variáveis, contribuindo com o meio científico na descoberta de novos conhecimentos, por considerar a complexa natureza das relações humanas.

Na abordagem qualitativa é perceptível a interação do contexto prático e do campo teórico, partindo da neutralidade científica, apoiado em métodos e técnicas que proporcionem o diálogo necessário entre conhecimentos empíricos e teóricos (OLIVEIRA, 2007). Os significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos são elementos observáveis, nesta pesquisa. Desse modo, como procedimentos metodológicos utiliza-se, também, a técnica do estudo de caso, pois,

[...] o plano geral do estudo de caso pode ser representado por um funil. [...] O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam lhe interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos. Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade de o estudo se realizar (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89).

Portanto, o estudo de caso apresenta-se como ferramenta mobilizadora de uma ampla possibilidade de desenvolvimento do trabalho investigativo através dos locais e possíveis participantes considerados, objeto do estudo ou fonte de dados, razão pela qual prioriza-se a necessidade da avaliação do lócus e das fontes de dados, tendo como parâmetro os objetivos. O trabalho inicial do investigador de verificação das suas próprias expectativas ocasiona o planejamento da pesquisa, determinando os procedimentos e possibilidades do estudo.

Ressalte-se que durante a realização do estudo de caso, o investigador necessita manter-se atento, primeiramente, ao local e participantes envolvidos na investigação, pois, estes são suas fontes de dados empíricos, alicerces essenciais da pesquisa. Desse modo, as características do estudo de caso, segundo Esteban (2010, p. 181) são:

[...] particularista, o caso em si mesmo é importante pelo que revela sobre o fenômeno e pelo que possa representar [...] heurístico podem aparecer relações e variáveis não conhecidas anteriormente que provoquem um replanejamento do fenômeno e novos insights [...] indutivo a descoberta de novas relações e novos conceitos, mais do que a verificação de hipóteses predeterminadas, caracteriza o estudo de caso qualitativo.

Então, a característica particularista do estudo de caso proporciona ao pesquisador o encontro das revelações do fenômeno e as representações levantadas através do instrumento escolhido proporcionando a interação entre participantes e a investigação. Na característica

heurística, o estudo de caso emerge das relações e variáveis a princípio desconhecida, o que conduz a ação de replanejamento do fenômeno e as soluções das indagações baseadas nas soluções das ocorrências do estudo.

O encontro das novas relações e conceitos presentes no lócus investigado supera a verificação de hipóteses na denominada indução. A última característica do estudo de caso contempla a aproximação com os achados no estudo empreendido e representados pelas relações e novos conceitos dentro do lócus. Assim, as características estabelecidas para o estudo de caso, nesta investigação, nortearão o trabalho do pesquisador.

2.2 Contexto empírico da pesquisa

Um Colégio Técnico, vinculado à Universidade Federal do Piauí (UFPI), Decreto nº 78.672, de 05 de novembro de 1976, Campus Universitário Petrônio Portella, constituiu-se no contexto empírico da pesquisa. A escola mantém a tradição do ensino profissional formando Técnicos em Agropecuária, desde sua fundação.

As formas de oferta do ensino profissionalizante pelo Colégio estão fundamentadas na Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, Brasil (2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Quadro 07).

Quadro 07 – Formas de oferta de cursos

CURSOS	MODALIDADE	VAGAS OFERTADAS POR TURMA
Técnico em Agropecuária	Subsequente	40 vagas
Técnico em Agropecuária	Concomitante/interno	100 vagas
Técnico em Enfermagem	Subsequente	40 vagas
Técnico em Informática	Subsequente	50 vagas

Fonte: Arquivo do Colégio.

A realização do Processo Seletivo para os Cursos Técnicos concomitantes com o Ensino Médio (para candidatos com o Ensino Fundamental concluído) e Cursos Técnicos subsequentes (para candidatos com o Ensino Médio concluído) está a cargo da Coordenadoria Permanente de Seleção (COPESE) da UFPI, conforme Portaria Normativa nº 18 do Ministério da Educação, de 11 de outubro de 2012 (BRASIL, 2012), que dispõe sobre as reservas de vagas em instituições federais de ensino.

Por ano, o colégio atende a seis turmas do curso técnico em Agropecuária concomitante ao Ensino Médio, para os estudantes com o Ensino Fundamental concluído e seis turmas subsequentes, para os estudantes que ingressam no CTT com o Ensino Médio concluído nos cursos técnicos em: Agropecuária, Enfermagem e Informática.

O Colégio Técnico de Teresina mantém a estrutura arquitetônica projetada desde a fundação da instituição, como revelada na Fotografia 01: fachada da entrada do colégio, Residência Estudantil, salas de aula, pátio e Setores Administrativos. (Fotografia 01).

Fotografia 01 – Vista do colégio

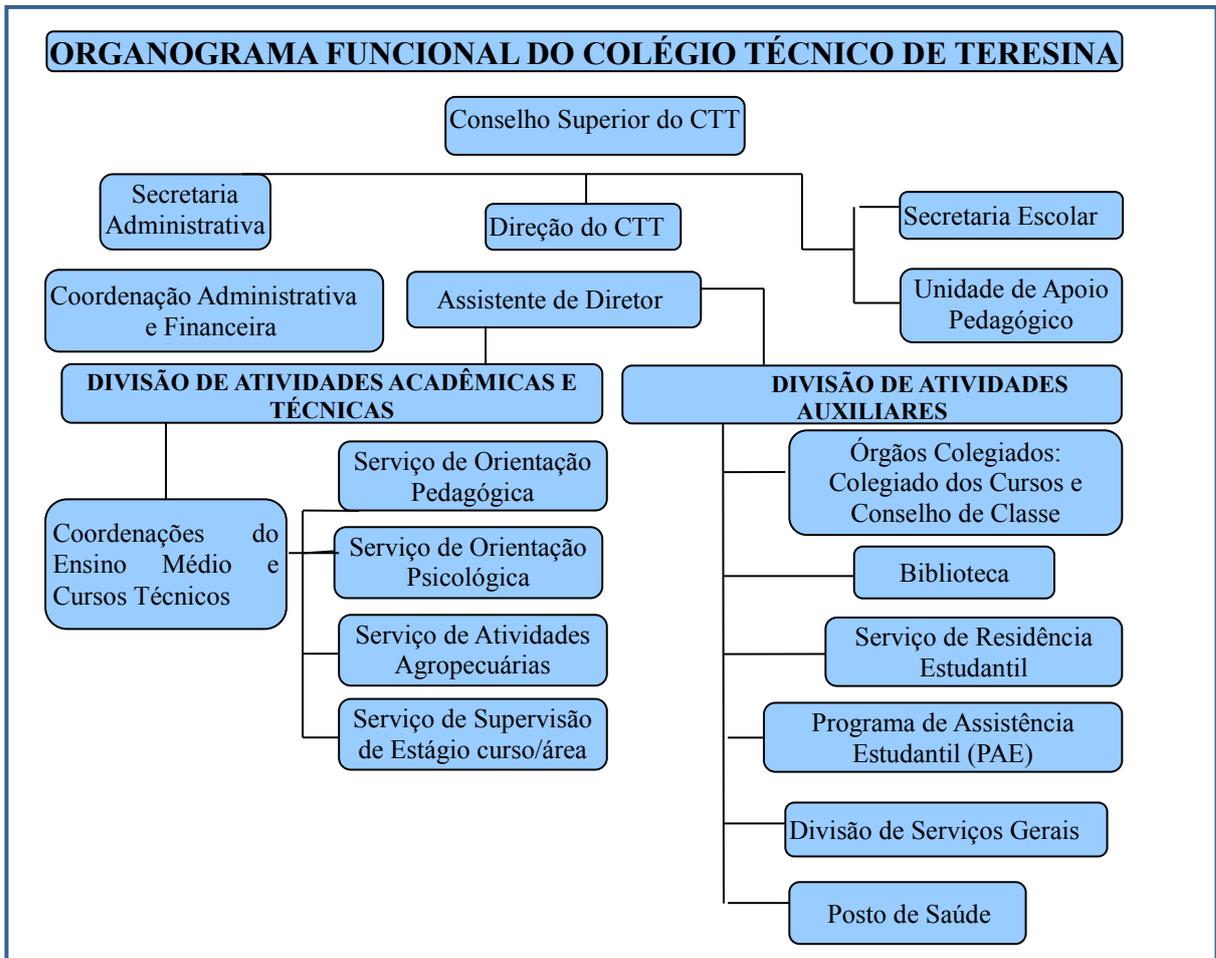


Fonte: Arquivo da escola

O Colégio dispõe da seguinte infraestrutura: dez salas de aula climatizadas, com telas de projeção e lousas interativas; dez salas para professores e coordenações dos cursos; secretaria, biblioteca, laboratórios de: química, biologia, apoio às aulas práticas do Curso Técnico em Enfermagem, sementes, informática para aulas de programação, montagem e manutenção de computadores e agroindústria em fase de construção. Além de setores de atendimento a serviços psicológico, nutrição e assessoria pedagógica, um Consultório Odontológico e um laboratório de Informática comunitário para todos os estudantes do CTT.

Conta, ainda, com: uma estufa, um campo agrícola com dez hectares, sendo quatro hectares com sistema de irrigação para desenvolvimento de projetos, um laboratório de solos, banheiros, alojamentos: masculino e feminino. Salas para: Grêmios Estudantil, Leitura, TV e Jogos. Uma quadra de esporte, um campo de futebol, duas praças urbanizadas e um auditório com capacidade para 250 pessoas sentadas. A seguir, apresenta-se o organograma de funcionamento do CTT, delineado no Quadro 08.

Quadro 08 - Organograma de funcionamento do CTT/UFPI



Fonte: Arquivo do CTT.

Analisando esse organograma, destaca-se a Divisão de Atividades Acadêmicas e Técnicas, e a Divisão de Atividades Auxiliares, enquanto norteadores das ações desenvolvidas no CTT, recurso que interliga as ações dos diversos setores e profissionais do colégio para execução de assistência aos estudantes, de modo individual e ou coletivo, durante o período que estiverem vinculados à instituição.

Atualmente o Colégio Técnico possui no seu quadro docente para ofertas de vagas no ensino regular anual trinta e cinco professores efetivos, dentre estes, dezesseis professores com titulação de doutores, treze mestres, seis especialistas e sete professores substitutos.

O quadro de servidores Técnicos administrativos é formado por Nutricionista, Dentistas, Psicóloga, Bibliotecárias, Pedagoga, Veterinário e demais Técnicos Administrativos da: Secretaria Escolar, Recepção da Direção, equipe da área do campo agrícola e dos serviços gerais.

Além desta oferta dos cursos mencionados, o colégio atende às demandas do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, desde o ano de

2012, em todo o Estado do Piauí, com cursos FICs e Técnicos, e ainda, através da Rede E-TEC Brasil, oferece cursos técnicos em polos sediados pelos municípios de Alto Longá, Nossa Senhora de Nazaré, Brasileira e Luís Correia, desde o final do ano de 2013.

A experiência de realização de cursos técnicos através do PRONATEC e E-TEC Brasil oportuniza a interiorização das ações educativas dos colégios técnicos, ou seja, a democratização da oferta de ensino técnico profissional, ao expandir o número de ofertas garantindo oportunidades de qualificação profissional aos jovens e adultos trabalhadores.

O E-TEC Brasil do Colégio Técnico de Teresina oferta cursos técnicos nas áreas de: Enfermagem, Agropecuária e Redes de Computadores. (Quadro 09).

Quadro 09 – Oferta dos cursos do E-TEC Brasil/ CTT/UFPI

Nº	MUNICÍPIO POLO	Oferta de vagas por curso			Profissionais envolvidos		
		Enferm.	Agropec.	Redes Comput.	Enferm.	Agropec.	Redes Comput.
01	Alto Longá	40	50	50	05	03	03
02	Brasileira	40	50	50	05	03	03
03	Luís Correia	40	50	50	05	03	03
04	Nossa Senhora de Nazaré	40	50	50	05	03	03

Fonte:Arquivo do Colégio.

A equipe pedagógica envolvida na execução dos cursos é formada por quantitativo maior de professores presenciais na área de Enfermagem, por considerar as normatizações da Lei nº 11.788/08 (BRASIL, 2008), em conformidade com as atividades de estágios desenvolvidas no curso técnico em Enfermagem com o quantitativo de até sete estudantes, em campo de estágio supervisionado por professor. Para os atendimentos à distância, metodologia que caracteriza a Rede E-TEC Brasil, são disponibilizados, igualmente, aos estudantes quantitativos de professores nos três cursos ofertados em cada município.

O papel do MEC/FNDE através dos Colégios técnicos da UFPI é disponibilizar recursos para elaboração de conteúdos, coordenação geral da oferta de ensino técnico com EAD, coordenação de curso e de disciplinas, tutoria presencial e tutoria à distância, de acordo com a Resolução CD/FNDE nº18, de 16 de junho de 2010 (BRASIL, 2010).

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, do Colégio Técnico de Teresina (CTT) adquiriu com as denominadas Unidades Remotas (UR) novos espaços de trabalho com a oferta dos cursos de Formação Inicial e continuada (FICs) e Cursos Técnicos. A ação de implantação inicial do PRONATEC no CTT atendeu o município

de Teresina em 2012 e no ano seguinte teve a abrangência de mais sete municípios: União, Miguel Alves, Luís Correia, Várzea Grande, Lagoa do Sítio, José de Freitas e Guadalupe(MOUSINHO, 2016).

O contexto de execução dos cursos, em 2014, chegou à cobertura de oferta em 33 municípios do Estado do Piauí e permaneceu com esse quantitativo de municípios em 2015, conforme o contexto político e econômico disponibilizado no período para a educação brasileira de modo geral.

O processo de interiorização das ações educativas do CTT, em sua prática de atendimento a jovens e adultos em diversos eixos tecnológicos de ensino profissionalizante, trabalhou com o seguinte quantitativo: no ano de 2012 foram atendidos 400 estudantes, 960 em 2013, verificando-se um aumento considerável, em 2014 quando foram computados 3.915 estudantes, caindo a matrícula em 2015 para 1.940, totalizando 7.155. Ressalte-se que essas pessoas foram distribuídas nos seis eixos tecnológicos, com predominância de atendimento, no eixo tecnológico Recursos Naturais.

2.3 Instrumento de coleta dos dados

A entrevista narrativa foi escolhida como estratégia de investigação para coleta de dados, o que se espera ao longo deste estudo vivenciar os temas apresentados pelos participantes a partir das informações produzidas no ponto de vista de Gaskell (2002, p.91) que afirma: “Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”.

Continuando, Bertaux (2010, p. 27) diz: “[...] essa forma de coleta de dados empíricos se ajusta à formação das trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo para superá-la”. Nesse contexto, a entrevista se aplica ao nosso objeto de estudo, visto que possibilita ao pesquisado oferecer as informações de forma espontânea garantindo fidedignidade à investigação.

Assim, acredita-se que ao utilizar a entrevista narrativa como instrumento desta investigação, o relato da prática docente exitosa na Educação Profissional fluiu com naturalidade, na visão e voz dos professores do Curso Técnico em Agropecuária. E, em sendo assim, responde a questão norte do estudo: “Como o saber técnico e o saber pedagógico

articulados contribuem para uma prática docente exitosa no contexto semântico da Educação Profissional, no Curso Técnico em Agropecuária”?

Segundo Bertaux (2010, p. 29):

Nessa perspectiva, a narrativa de vida pode constituir um instrumento importante de extração dos saberes práticos, com a condição de orientar para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos com os quais eles se inscrevem. Isso significa orientar as narrativas de vida através da forma que nós propusemos chamar de ‘narrativas de práticas’.

A forma escolhida para colher as informações tem uma conexão direta com o fazer docente no contexto semântico da educação profissional, considerando-se como contexto semântico a realidade em que os saberes técnicos e os saberes pedagógicos se inserem e se inter-relacionam produzindo práticas exitosas que se traduzem na aprendizagem dos alunos frente ao desempenho alcançado. Enfim, investigar práticas exitosas vai ao encontro das expectativas levantadas na etapa de interação com os participantes da pesquisa. Neste ponto orienta a importância da influência mínima do entrevistador, como também do ambiente preparado para tal fim (GASKELL, 2002).

Continuando, o autor supramencionado define três fases principais da entrevista narrativa: na primeira o foco se concentra na experiência do informante. Na segunda, o investigador restringe-se à escuta ativa, ao apoio não verbal ou para linguístico. É o momento da narração central, ou seja, o ápice da produção de informações disponibilizadas pelos participantes. Nesta fase o entrevistado é incentivado pelo pesquisador a socializar suas concepções e experiências. Por fim, a terceira fase, sinaliza o fechamento das contribuições do entrevistado, é a síntese conclusiva de seus pensamentos sobre o objeto investigado.

A entrevista narrativa possui como elemento estruturante “[...] a utilização de uma ‘pergunta gerativa narrativa’ [...] que se refere ao tópico de estudo e que tem como finalidade estimular a narrativa principal do entrevistado” (FLICK, 2009, p.165).

A este propósito o trabalho de campo, ou seja, a aplicação da entrevista narrativa segue o método de indução analítica, visto que, “[...] Proceda-se a recolha e análise dos dados a fim de desenvolver um modelo descritivo que englobe todas as instâncias do fenômeno”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 99).

A entrevista narrativa, nesse estudo, desenvolve-se a partir da técnica da amostragem não probabilística, bola de neve. Uma técnica, na qual os próprios participantes ao serem investigados indicam os colegas conhecidos por desenvolverem práticas exitosas no mesmo

campo de estudo. A denominação, bola de neve, significa dizer, que as informações produzidas vão crescendo à medida que agrega as ideias dos novos participantes convidados.

Nesta pesquisa foi investigado um grupo específico de professores que atuam no Curso Técnico em Agropecuária de um Colégio Técnico vinculado à UFPI. Entende-se por grupo específico: colecionadores de objetos raros, cidadãos adeptos às causas ambientais, moradores das comunidades ribeirinhas, médicos das diversas especialidades, jovens adeptos aos diversos estilos musicais (OCHOA, 2015). Parte-se do princípio de que a definição por esse grupo garantiu uma amostra mais eficaz, visto que, as informações produzidas foram construídas pelos pares, do grupo específico, participante da investigação, garantindo maior fidedignidade aos resultados do estudo.

Assim, considera-se que, se um professor desenvolve boas práticas em sala de aula provavelmente conhece outros professores que as desenvolva o que torna a técnica, bola de neve, eficaz para agregar pessoas de grupos específicos. É isto que confere, nesta pesquisa, a motivação para o uso da técnica de amostragem bola de neve. O diferencial está em por em contato as ideias compartilhadas por docentes do mesmo ambiente de trabalho, o que os capacitam na identificação de seus pares.

Segundo Dewes (2013, p.10), a aplicação do método da amostragem não probabilística, bola de neve, divide-se em passos. O primeiro, fundamental para a confiabilidade do resultado da pesquisa é encontrar a população alvo que faz a diferença, foco do estudo, a qual denomina semente da amostra.

Nesta pesquisa, professores do curso Técnico em Agropecuária, que desenvolvem práticas exitosas, visto que, destes, se originam todos os investigados. No segundo passo, o processo bola de neve é iniciado com os participantes classificados como sementes, através da onda zero. Nesta pesquisa a sucessão das denominadas ondas é considerada sempre a partir da onda zero.

Continuando, Dewes (2013, p. 10) no que se refere à onda, esclarece:

[...] cada semente que indique o contato de n outros indivíduos que eles consideram serem membros da população-alvo [...] *onda um* é formada pelos contatos indicados pelos indivíduos da *onda zero* que fazem parte da população-alvo e que não fazem parte da *onda zero* [...] a *onda dois* é formada pelos contatos indicados pelos indivíduos da *onda um* que fazem parte da população-alvo e que não fazem parte da *onda zero e onda um* [...].

Assim, os (as) participantes sementes, onda zero, ao término da entrevista narrativa são solicitados a indicar um colega professor, do Curso Técnico em Agropecuária dos

Colégios Técnicos vinculados à UFPI, que desenvolva prática docente exitosa. A sucessão das ondas permite compreender a característica da amostragem linear não probabilística do método bola de neve. A dinâmica do processo segue até que o tamanho de amostra desejada seja alcançado, ou seja, quando as informações produzidas respondem a questão/problema da pesquisa atingindo os objetivos previstos.

Bogdan e Biklein (1994, p. 100) consideram que “[...] a estratégia do método consiste no recurso a entrevistas até que não se encontre nenhum caso que não seja contemplado pela teoria, processo este que é demasiado moroso para a maioria dos investigadores cumprirem no tempo de que dispõem”. Situando-se no complexo panorama, no presente estudo, a princípio decidiu-se por um único Colégio a ser investigado, sem definição exata do número de interlocutores, tendo em vista o alcance do ponto de saturação, ou não, das informações produzidas.

2.4 Interlocutores da pesquisa

Os interlocutores que constituem a população desse estudo são professores de um Colégio Técnico vinculado à Universidade Federal do Piauí. Para compor a amostra optou-se por professores com formação em Agronomia e ou Medicina Veterinária, em efetivo exercício da docência no Curso Técnico em Agropecuária, por ser este considerado como um dos cursos com práticas exitosas no colégio investigado pela constatação de percentuais elevados de aprovação e aprendizagem dos alunos detectados nos documentos oficiais.

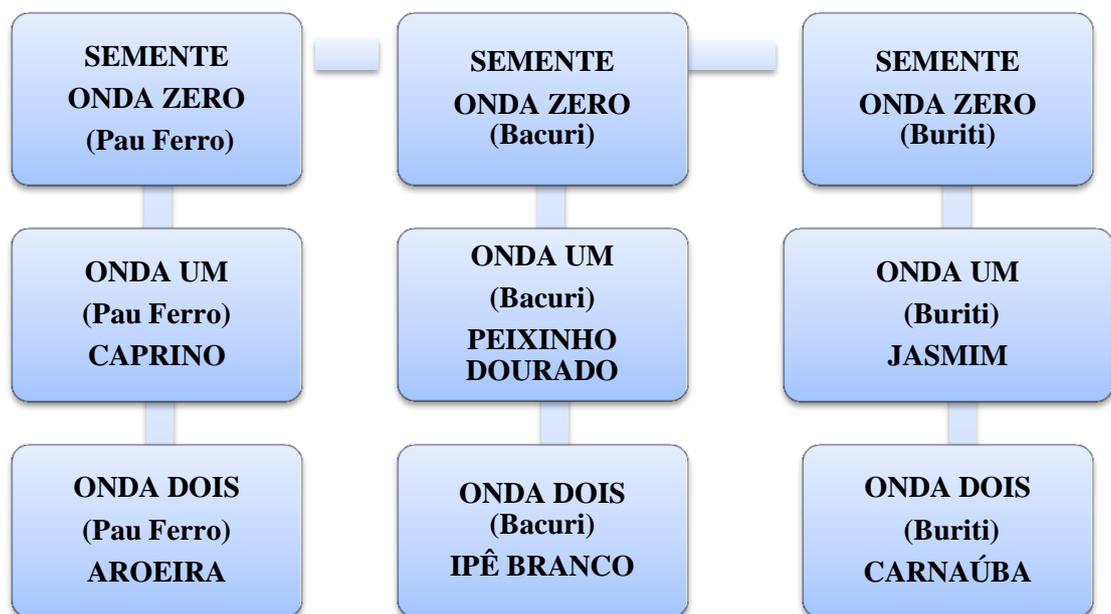
A este propósito, a escolha se dá por agrupamento específico, que segundo Olsen (2015, p. 38) “refere-se à escolha de casos de determinados lugares ou grupos que são nomeados e listados antes de montar a etapa de amostragem seguinte”.

A amostragem será não probabilística e intencional do tipo bola de neve, considerando que se trata de uma pesquisa com grupos específicos. Para sua realização, o pesquisador estabelece contato inicial com três participantes, que aceitem voluntariamente participar da pesquisa, previamente identificados como sementes, ondas zero, membros do grupo que se pretende investigar.

Estes põem o investigador em contato com outros professores reconhecidos pelo trabalho na temática evidenciada e com possibilidade de aceitarem colaborar com o estudo e, assim, sucessivamente até que o pesquisador reúna as informações necessárias para responder à questão/problema, que deu origem à pesquisa.

Salienta-se que no presente estudo existe a possibilidade de investigar até nove professores do Curso Técnico em Agropecuária. No entanto, considerando a característica da técnica, amostragem não probabilística bola de neve, poderão ser entrevistados menos participantes, desde que as informações produzidas atendam aos objetivos propostos. Contudo, foram entrevistados os nove participantes previstos a fim de garantir a fidedignidade das informações produzidas (Gráfico 01).

Gráfico 01 – Participantes: Semente/Onda zero, Onda uma Onda dois



Fonte: Organizado pela pesquisadora (2016).

O critério para escolha dos participantes, semente da amostra, nomeados neste trabalho de onda zero, foi estabelecido, inicialmente, por meio dos dados funcionais do Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH), dos professores do curso investigado com maior quantitativo de tempo na carreira de efetivo exercício do ofício da docência no curso de Técnico em Agropecuária.

A justificativa para escolha de três professores participantes, com experiência reconhecida pela comunidade interna e extraescolar, para semente da amostra do processo Bola-de-Neve se estabeleceu de forma intencional considerando o conhecimento da população alvo pela pesquisadora. É evidente que na presente pesquisa a amostragem não se constitui de população desconhecida pela investigadora pelo fato desta fazer parte da equipe pedagógica do lócus estudado.

A participação na pesquisa representa risco mínimo para a integridade e segurança do participante. Pois, será mantido o sigilo da identidade, garantindo uma postura ética e o caráter científico. Desta forma, o nome de cada um foi substituído por pseudônimo conhecido apenas pelas pesquisadoras e, possivelmente, pelo Comitê de Ética e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário para verificar as informações do estudo), ou excepcionalmente, caso seja requerido por lei ou por solicitação do participante.

Porém, mesmo com todos os cuidados considerou-se a possibilidade de que ocorressem situações de constrangimento ao participante em algum momento da entrevista e assim, cogitou-se imediatamente suspensão para dirimir quaisquer dúvidas e retomada quando o participante se sentir à vontade para continuar.

Quanto aos benefícios, estes dar-se-ão de forma indireta para o participante, mas representam um ganho para a coletividade, pois, possibilitam a reflexão sobre as práticas exitosas no contexto escolar, comumente não pesquisadas. Desse modo, espera-se que o reconhecimento de práticas exitosas pelos professores do Colégio possibilite inovações e disseminação de boas práticas nos demais cursos oferecidos pela escola, ao tempo que fomente o diálogo das interfaces entre o saber técnico e o saber pedagógico.

2.5 Organização das informações produzidas

As informações produzidas foram organizadas em categorias gerais e unidades de registro, “[...] um agrupamento de elementos que são sistematizados pelo pesquisador (a) após a pesquisa de campo” (OLIVEIRA, 2007, p. 93), para facilitar a análise. O processo de categorização possui como princípios “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 145).

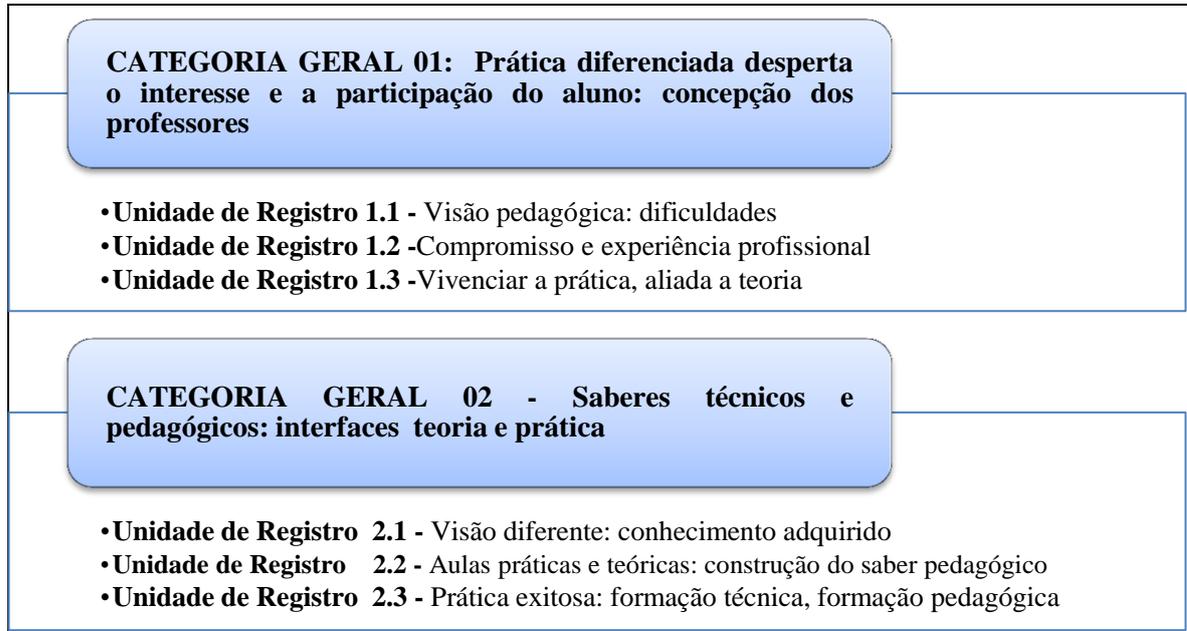
Os elementos que constituem cada Categoria Geral, nesse estudo, dividem-se em: três unidades de registro. As unidades de registro são a “[...] menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas [...]” (FRANCO, 2008, p. 46). Assim, a unidade de registro destaca as opiniões, valores e crenças apresentadas pelos participantes, agregando as informações produzidas, considerando-se o núcleo de sentido presente nas respostas dadas à narração central da questão gerativa, durante a realização da entrevista, o recorte será do sentido e não da forma.

Evidentemente, as “[...] categorias não são definidas a priori emergem da ‘fala’, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à

teoria” (FRANCO, 2008, p. 60).

Portanto, na presente investigação as informações foram organizadas em Categorias e Unidades de Registros, como definidas no Gráfico 02.

Gráfico 02 – Categorização dos dados



Fonte: Organizado pela pesquisadora, tendo como referência as informações produzidas no campo empírico.

As categorias gerais foram construídas a partir do núcleo de sentido presente na fala dos interlocutores, as unidades de registro compreendem a significação codificada em trechos pequenos para facilitar a análise visando responder a questão / problema que norteou o estudo.

2.6 Análise interpretativa das informações produzidas

A interpretação das informações produzidas é entendida como processo que sucede a análise dos dados, “[...] o que se procura na interpretação é a obtenção de um sentido mais amplo para os dados analisados, o que se faz mediante sua ligação com conhecimentos disponíveis, derivados principalmente de teorias” (GIL, 2002, p. 178). Assim, para interpretação das informações produzidas será utilizada a análise de discurso cujos fundamentos são diversos estabelecidos em correntes como: a anglo-saxônica e a francesa. Essa última foi a opção da região de conhecimento escolhida para esta investigação.

Na perspectiva francesa, “[...] o sujeito é um ser marcado sócio historicamente, pertencendo a uma dada formação discursiva que, por sua vez, decorre de uma formação ideológica” (PÁDUA, 2002, p. 27). O quadro epistemológico geral da Análise de Discurso

engloba o Materialismo Histórico, a Linguística e a teoria do discurso como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

A análise de discurso praticada no Brasil caracteriza-se como traço comum atual do trabalho dos analistas, “[...] a ligação constitutiva com a exterioridade, a importância do sujeito dividido, o político e a ideologia que mais se desenvolveram, merecendo nossa atenção contínua e conquistando uma precisão e uma abrangência teórica e metodológica cada vez mais forte e fundamentada” (ORLANDI, 2012, p. 9).

No processo de análise, consideram-se as condições de produção do discurso estabelecidas na posição social pelos participantes, como também, o sujeito descentrado: o eu e o outro que “[...] envolve não só o seu destinatário para quem planeja, ajusta a sua fala (nível intradiscursivo), mas que também envolve outros discursos historicamente já construídos e que emerge em sua fala (nível interdiscursivo)” (BRANDÃO, 2004, p.59).

Na relação discurso-interdiscurso estabelecem-se domínios suscetíveis para o trabalho do analista: o universo discursivo, o campo discursivo e o espaço discursivo. No universo discursivo tem-se o conjunto acabado e, ao mesmo tempo, amplo em que não se apreende na globalidade, razão pela qual o analista perde o interesse pelo discurso. No campo discursivo pela limitação do estudo na integralidade recortam-se os subcampos considerados analiticamente produtivos, que constituem os espaços discursivos (BRANDÃO, 2004).

A pesquisa que utiliza a Análise do Discurso como recurso metodológico para interpretar seus dados, permite durante a realização do trabalho do analista o manuseio dos textos orais e escritos à superação da compreensão do que dizem os participantes. Os analistas de discurso visualizam a linguagem sem a nitidez inicial esperada pelos analistas de conteúdo. Questionam-se constantemente, como o texto significa.

Na busca insistente pela resposta reside as nuances do uso das expressões análise de discurso e de conteúdo que têm “[...] origem nas diferentes definições atribuídas pelos linguistas ao termo ‘discurso’, que, por sua vez, advém de diferentes concepções da linguagem e da quase ausência de uma definição metodológica, quando se refere à sua aplicação no âmbito da pesquisa qualitativa” (PÁDUA, 2002, p. 22).

Para Iniguez (2004, p. 140), a prática da análise do discurso apoia-se em princípios direcionados ao trabalho do analista de discurso, pois:

[...] independentemente da ferramenta que seja utilizada, essa deve ser usada na totalidade do *corpus* [...] materiais de fontes verbais, como entrevista, reuniões de grupo ou conversas cotidianas, deve ser transcrito com o maior detalhe [...] deve incluir, além das palavras emitidas as interrupções, as

respirações, as pausas, etc.

Assim, o trabalho do investigador, o analista do discurso, durante o processo de transcrição das entrevistas é fundamental porque possibilita a percepção dos detalhes implícitos nas interrupções e pausas presentes na fala dos participantes, informações consideradas em sua totalidade, os chamados ditos e os não ditos, o que permite detectar o *corpus* como a base da análise de discurso. Os repertórios interpretativos “[...] permitem ver como os falantes confrontam as conversações e como definem planos através da colocação estratégica de temas” (INIGUEZ, 2004, p. 143).

Então, para Orlandi (2015, p.76), o percurso de passagem do texto ao discurso, na construção do *corpus* material empírico, aparece ao analista de discurso organizado em etapas correlacionadas, a saber:

[...] na primeira etapa, o analista, no contato com o texto, procura ver nele sua discursividade e incidindo um primeiro lance de análise- de natureza linguística enunciativa [...] na segunda etapa, a partir do objeto discursivo, o analista vai incidir uma análise que procura relacionar as formações discursivas distintas [...] sentidos observados pela análise do processo de significação (paráfrase, sinonímia etc.) - com a formação ideológica que rege essas relações [...] ao lado de mecanismo parafrástico, cabe ao analista observar que chamamos efeitos metafóricos.

A etapa da discursividade envolve a enunciação do objeto discursivo, primeira etapa do trabalho do analista de discurso, o que o permite detectar as variações de interpretações presentes no discurso do interlocutor. Para as etapas seguintes o analista desenvolve sua interpretação a partir do objeto discursivo por ele destacado, das formações discursivas distintas e formações ideológicas presentes nas relações investigadas.

Assim o discurso torna-se procedimento analítico através de um processo com efeitos de sentidos e mecanismo parafrástico, resultando em efeitos metafóricos (ORLANDI, 2015). **Razão** pela qual, a análise entra em contato com formações discursivas variadas e sentidos significativos processuais envolvidos em relações ideológicas com efeitos metafóricos envolvendo estrutura do pensamento e os fatos reais.

CAPÍTULO 03
APROPRIAÇÕES COTIDIANAS: UMA COEXISTÊNCIA FEITA DE
PARTILHA

A palavra, a frase, o discurso articulado não se dão no ar. São históricos e sociais.
(FREIRE, 2000, p. 63).

Nesta sessão, apresenta-se a análise interpretativa das contribuições advindas do campo empírico, as quais se constituem de informações povoadas de sentidos e significados histórico-sociais, expressas na voz dos interlocutores, colaboradores da investigação. Acredita-se que a relação dialógica estabelecida possibilitou encontrar respostas para a questão/problema que deu origem ao estudo: “Como o saber técnico e o saber pedagógico articulados contribuem para uma prática docente exitosa no contexto semântico da Educação Profissional, no Curso Técnico em Agropecuária”? O processo de análise tem início com as informações produzidas, agrupadas em torno das unidades de registros 1.1, 1.2 e 1.3, oriundas da Categoria Geral 01 - Prática diferenciada desperta o interesse e a participação: concepção dos professores. Em seguida procede-se o diálogo com as contribuições dos interlocutores agrupadas nas unidades de registros 2.1, 2.2 e 2.3, advindas da Categoria Geral 02 - Saberes técnicos e pedagógicos: interfaces teoria e prática.

3.1 Prática docente exitosa no contexto semântico da Educação Profissional

A construção de práticas docente exitosas no contexto da educação profissional encontra no discurso dos professores do Curso Técnico em Agropecuária, participantes deste estudo, o sentido e significado de uma educação que prima pela qualidade no contexto semântico da educação profissional. Mas, porque contexto semântico? Freire (2000, p.63), sabiamente lembra que: *A palavra, a frase, o discurso articulado não se dão no ar. São históricos e sociais*, texto escolhido para epígrafe desta seção. Sutilmente oferece elementos que validam a argumentação da sua construção, tendo como elemento determinante o saber teórico articulado com os saberes práticos, ambos adquiridos e consolidados na teorização vivenciada no contexto semântico da educação profissional.

Com efeito, a prática pedagógica não acontece *no ar* ela se realiza em um contexto semântico diversificado, visto que, para ser desenvolvida, necessita de uma teoria que lhe dá sustentação, de um espaço com condições favoráveis para o êxito de sua realização, bem como de ferramentas e/ou recursos que facilitem sua execução. Além dos atores principais, o estudante e o professor que fará a mediação, inter-relacionando a tríade: saber teórico, saber prático e o contexto semântico, onde a ação se realiza, razão pela qual o diálogo entre a teoria

e a prática contém aspectos dito “[...] históricos e sociais”. Passemos à análise da Unidade de Registro 1.1, apresentada no Quadro 10, a seguir.

Quadro10 - Unidade de registro 1.1 - Visão pedagógica: dificuldades

Categoria Geral 01: Prática diferenciada desperta o interesse e a participação: concepção dos professores

1- O Colégio não tinha Pedagogo. Existia na Coordenação Pedagógica uma pessoa de confiança do Diretor. Fui escolhido, não entendia de nada, sou Engenheiro Agrônomo. Em um encontro de coordenadores os colegas que ocupavam essa pasta eram Pedagogos. Discutiam e nós das escolas do Piauí, Engenheiro Agrônomo, ou Médico Veterinário, que estavam exercendo aquele papel, que prática pedagógica poderia trazer para os professores, *se não tínhamos o embasamento pedagógico*. A intenção era aprender o que estava sendo discutido e tínhamos dificuldades. Fazia as reuniões, que o MEC pedia, mas tínhamos dificuldades. Senti a necessidade de melhorar o meu trabalho. No Mestrado, *cursei Metodologia e Prática do Ensino* em função do momento que a gente vivia dentro das escolas. Melhorei me senti um verdadeiro professor. Apenas duas disciplinas do curso de Pedagogia, *mostravam o que era o professor técnico e o professor com visão pedagógica*. Isso me fez crescer, a qualidade de minhas aulas melhorou, sentia nas respostas dadas pelos alunos. Eu, técnico envaidecido sabia fazer no campo, mais ensinar a fazer fazendo, essa é a diferença. A área pedagógica nos mostrou uma nova visão das práticas de ensino. Sinto-me *outra pessoa, por ter participado dessa construção pedagógica*. O êxito que eu posso citar é... O PROEJA, voltado para jovens e adultos e que o colégio encabeçou com o curso de Agropecuária. (SEMENTE BACURI, ONDA ZERO).

2- Cheguei com perspectivas... Tive dificuldades tratava *os alunos como se eles já soubessem...* Fui *buscando linguagem deles* e diferenciando minhas aulas, para não ficar somente na exposição... Colocava debates, relatórios e as práticas. A prova fazia muito extensa, eles achavam o nível elevado. Fui *percebendo e aprendendo a repassar o conhecimento* de forma mais do dia-a-dia deles buscando *a experiência...* As primeiras turmas...a maioria, vinham do interior, hoje são mais urbanos... Fui aprendendo a *conhecer a história de cada um...* Quem veio do campo quem não veio. Não posso dividir a teoria... Nosso curso é prático, gosto quando os levo à prática. Apesar de ter aluno que não quer muito... Eles respondem quando são cobrados. Faço *pesquisa* e sou bem sucedida com meus alunos. Por serem responsáveis... Hoje, boa parte segue curso superior, isso é gratificante. Ao mesmo tempo em que está em sala de aula... se demonstra a prática e eles *respondem muito bem a prática*, mais do que dentro da sala de aula. Acho exitoso o trabalho, *os experimentos, os estágios*, eles se envolvem bastante querem aprender (JASMIM - ONDA UM: SEMENTE, BURITI).

3- Situações onde se tem uma percepção clara que o conteúdo transmitido e objetivo foram alcançados, em nível educacional e técnico, prático e pessoal, utilizado pelo aluno no dia a dia, considera-se uma situação exitosa. Na parte técnica fica claro o que ele entendeu pela participação e interesse. Tiveram situações que marcaram como: interagir e despertar o interesse do aluno e das pessoas que possam aproveitar os conhecimentos por ele adquirido. O ingresso mudou... O aluno está mais *urbano e isso o distancia do curso de Agropecuária*. O aluno vem com objetivo, às vezes, diferente daqueles que vêm para fazer só o técnico... Esses objetivam adquirir conhecimento e usar no futuro. Tem bons alunos no ensino médio, conquistados aqui dentro pela escola. É uma conquista diária e não é isolada. A atividade individual do professor é importante, fazendo a sua parte contribui para que o aluno se interessar mais. Vejo assim a prática docente... Essas experiências exitosas dão animo para o professor ir melhorando... A partir do momento que não ver isso a tendência é ir se desmotivando. Embora cíclica, as *turmas são heterogêneas num momento ruim e de repente vem uma melhor*. (AROEIRA - ONDA DOIS: SEMENTE, PAU FERRO).

Fonte: Organizado pela pesquisadora, tendo como referência as informações produzidas.

Ao analisar as dificuldades relacionadas com a área pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária, expressas por SEMENTE BACURI, ONDA ZERO, deixam claro que sendo a formação do professor, em Agronomia ou Medicina Veterinária: [...] *não tínhamos o embasamento pedagógico*. Na sua fala enfatiza a necessidade do apoio de um profissional da área de Pedagogia para assessoramento nas coordenações dos cursos técnicos.

Na condição de coordenador pedagógico, escolha feita à época pelo diretor da escola, este profissional reconhece a importância dos conhecimentos pedagógicos para o desempenho de suas atividades o que foi buscar em cursos de formação continuada. Isso ficou evidente quando afirma: [...] *cursei Metodologia e Prática de Ensino, cujo aprendizado [...] mostrava o que era o professor técnico e o professor com visão pedagógica*, ajudando-o na superação das suas dificuldades.

Portanto, o domínio das questões pedagógicas presentes no desenvolvimento de ações realizadas no cotidiano da sala de aula é reconhecidamente fundamental para concretização de práticas docentes exitosas dos professores da área específica, Médicos Veterinários e Agrônomos. A superação das dificuldades orientadas por pedagogos mobiliza saberes adquiridos na formação inicial, na formação continuada e nas práticas realizadas fora do espaço da sala de aula.

A formação direcionada para a prática pedagógica despertou em SEMENTE BACURI, ONDA ZERO o sentimento de ter se tornado [...] *outra pessoa, por ter participado dessa construção pedagógica*. Expressando o quanto a visão pedagógica ampliada contribuiu para o seu crescimento pessoal e profissional. Esse indicativo da procura individual por formação continuada, pelo professor da Educação Profissional, resulta em práticas docentes exitosas pelo acúmulo de saberes decorrentes “[...] da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias” (FRANCO, 2009, p. 15).

Nesse sentido, o reflexo da formação continuada se faz sentir no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, mediante reflexões individuais da sua própria prática, transformando-se na busca de solução para situações problemáticas que surge no contexto da sala de aula e no campo de vivência dos estudantes em formação. (IMBERNÓN, 2010).

Para JASMIM - ONDA UM: SEMENTE, BURITI, as dificuldades enfrentadas no início de sua experiência profissional como docente, direcionam-se para a compreensão do conhecimento e das relações interpessoais que foram gradativamente sendo construídas no dia a dia, por meio das atividades realizadas no Curso Técnico em Agropecuária. Inicialmente, afirma: [...] *tratava os alunos como se eles já soubessem [...]*. Contudo, as alternativas

encontradas para solucionar essas dificuldades vieram com o passar do tempo, [...] *buscando a linguagem deles*, [...] *percebendo e aprendendo a repassar o conhecimento*. Sabe-se que o trabalho do professor é prático, dinâmico e exige um constante repensar sobre o seu fazer. Sendo assim, ao deparar-se com as suas dificuldades, reinventa e cria mecanismos para superá-las.

Ao reconhecer que foi se percebendo um profissional, à medida em que ia compreendendo as relações que se estabelecem no contexto semântico da escola, no caso específico, da Educação Profissional, nota-se que JASMIM fez uma reflexão sobre a sua ação pedagógica, o que Haas et al (2005, p. 20) chamam de “o diálogo consigo mesmo”, que consiste no repensar do seu fazer docente, oferecendo-lhe “[...] condições de organizar e sistematizar a compreensão de sua ação”. Essa reflexão ocasionou mudanças relevantes em sua postura frente às relações estabelecidas entre: professor, estudantes e conhecimento, tríade basilar para a prática exitosa na escola.

Então, a segurança necessária à ação do professor da Educação Profissional, segundo JASMIM, pauta-se na “[...] *experiência*”; na capacidade de [...] *conhecer a história de cada um[...]*”. Visto que, o desenvolvimento do trabalho docente que busca a qualidade na educação deve partir dos saberes que os estudantes já trazem, considerando que a aprendizagem significativa se pauta em aspectos relacionados à individualidade do aprendente, reconhecendo-o como um sujeito em formação, portanto, inacabado. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2002, p. 55).

AROEIRA - ONDA DOIS: SEMENTE/PAU FERRO aponta como dificuldade maior despertar os estudantes para o curso Técnico em Agropecuária, considerando que a demanda existente está constituída por estudantes do meio [...] *urbano e isso distancia do curso de Agropecuária*, do público proveniente do meio rural. Essa realidade acrescenta mais um desafio ao trabalho docente, relacionar o contexto semântico do estudante com o contexto do Curso Técnico em Agropecuária, pois, é natural que os laços afetivos do estudante estejam relacionados ao seu espaço de vivência.

O espaço urbano é a sua âncora, o seu mundo. Esta âncora influencia suas decisões seja no sentido de resistir, seja no sentido de aceitar o que lhe está sendo proposto. Em qualquer uma das opções o professor precisa estar atento para não transformar o contexto semântico da Educação Profissional em um contexto em que o estudante é “[...] treinado, adestrado, ‘aprende’ a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se num tempo de dependência

dos adultos imensamente menor do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas” (FREIRE, 2002, p. 56).

Nesse sentido, requer do docente a mobilização de saberes pedagógicos que os tornem capazes de intervir na âncora, recriando ações de intervenção que possibilitem a aprendizagem significativa, conscientes que ambos, professor e estudante, são seres inacabados, portanto, em formação. Ressalte-se que a dinâmica histórica, social e econômica assumida pelos modelos escolares do ensino agrícola brasileiro tem suas raízes relacionadas ao perfil da educação rural.

AROEIRA destaca, ainda, que “[...] *as turmas são heterogêneas, num momento ruim e de repente vem uma melhor*”. Refletindo sobre o não dito em seu discurso, essa situação influencia o êxito da prática docente. No entanto, essa característica não se constitui em fator determinante para o êxito ou não da prática pedagógica. Turmas heterogêneas sempre vão existir, tem-se consciência que se está lidando, não somente com pessoas, mas com pessoas no mundo do contexto semântico da Educação Profissional, cabendo a seguinte reflexão: “O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele [...]. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2002, p. 60).

De um modo geral, a prática docente exitosa no contexto da educação profissional, está presente na fala dos professores deixando claro que “É no cenário profissional que se aplicam as regras da prática, em que o conhecimento profissional imaginário, intuitivo ou formal, se torna real e explícito” (IMBERNÓN, 2010, p.71). Na sequência, procede-se à análise da Unidade de Registro 1.2. (Quadro11).

Quadro 11 - Unidade de registro 1.2 - Compromisso e experiência profissional

Categoria Geral 01: Prática diferenciada desperta o interesse e a participação: concepção dos professores
1- Na extensão rural durante seis anos colocando em prática o conhecimento da teoria, aprender a fazer fazendo... A <i>prática exitosa</i> do professor começa com a <i>experiência profissional</i> e complementada com a <i>qualidade do alunado</i> . O <i>aluno comprometido</i> , identificado com o curso, busca o conhecimento e <i>exige do professor aprimoramento profissional</i> , é a prática exitosa potencializada no processo ensino-aprendizagem. A atividade acadêmica depende de fatores como... a qualidade do aluno que chega. Embora com professores qualificados e comprometidos, mas o aluno não comprometido e a base do ensino básico bem feito não exigiram tanto do professor que nivela as informações por baixo em função daquela deficiência do aluno... Para que possa acompanhar... Tivemos a expansão da infraestrutura física das escolas não acompanhada pela qualidade do aluno e com pouca evolução... O <i>conhecimento que poderia absorver não absorve em função da má formação</i> , capacidade de interpretação... Problema em Português, Matemática, tem a ver com a formação básica. Para mudar a realidade tem-se que começar na qualidade da base do estudante e não transferir... Se quiserem continuar na graduação... Com deficiência sem capacidade de inserção no mercado de trabalho (SEMENTE, BURITI – ONDA ZERO).

2- Na minha área de conhecimento julgo que tenho bastante *experiência*. Com essa experiência fica bem mais fácil. As teorias são boas, bonitas, mas nada se compara à *prática*... Para a formação do aluno essa experiência é bastante positiva. O técnico em Agropecuária precisa estar inserido no processo produtivo. A vida hoje é rápida, as tecnologias chegaram nas propriedades rurais. O fato de ter essa experiência aliada a uma *formação de mestrado, doutorado, torna-se positivo no ensino*. A experiência de sala de aula é positiva quando se consegue transferir uma experiência que possui... O êxito da prática do ensino no CTT se dá pelo fato em experiências anteriores. Como professor de um curso técnico sempre penso que estamos formando homens... No sentido de caráter. Mas é preciso lembrá-los que vão entrar num mercado de trabalho competitivo. (CAPRINO - ONDA UM: SEMENTE/PAU FERRO).

3- Coordenei o PROEJA, público diferenciado, na área de saúde e técnico em Agropecuária. Um aluno de 40 anos, bom em Apicultura trabalhava em ONGs, ganhando pouco por não ter curso técnico então, disse... Vou fazer e melhorar minha renda. Grande impulsionador dessa turma quando formou parecia uma criança de tão feliz. Fui homenageada, o nome da turma, fiquei vaidosa, sabe é o reconhecimento da importância do professor na formação das pessoas. Foi uma experiência exitosa e me deu muita satisfação, *possibilitar o acesso do filho do produtor à escola*. Posso citar, também, a participação do aluno do Ensino Técnico no PIBIC, vem à discussão o adolescente é capaz de conduzir um projeto de pesquisa. Sim, e com qualidade do trabalho. Exitosa é não ter desistência, a extensão na comunidade, se sentem valorizados, o técnico é para ser extensionista, *trabalhar com o Agricultor, saber ouvir, respeitar e o fato do Agricultor ouvir sua opinião* os deixa motivados para continuar no curso. *Só aula teórica não motiva, não consegue enxergar a beleza de plantar uma semente e vê nascer. Exitosa é a prática*, meus alunos se sentem motivados porque levo muito para a *vivência*. (IPÊ BRANCO, ONDA DOIS: SEMENTE BACURI).

Fonte: Organizado pela pesquisadora, tendo como referência as informações produzidas.

SEMENTE, BURITI – ONDA ZERO retoma as experiências profissionais vivenciadas na extensão com foco no atendimento ao produtor rural, somado as experiências como Agrônomo e Médico Veterinário, como ponto de partida para o êxito no desenvolvimento do trabalho docente no curso Técnico em Agropecuária. Nesse sentido, *A prática exitosa [...] e a experiência profissional* como Agrônomo converge com o perfil de formação do técnico em Agropecuária, estabelecido no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos que “atua em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa” (BRASIL, 2016).

A diversidade de experiências profissionais, no ensino, na pesquisa e na extensão, consolidadas ao longo da carreira dos professores da EBTT, contribuem para a aquisição de saberes experienciais que legitimam o ensino na educação profissionalizante. Essa realidade influencia a formação do técnico em Agropecuária que também vivenciam a extensão rural, nas comunidades em que são desenvolvidos os projetos.

BURITI deixa claro que uma prática é considerada exitosa quando atinge *a qualidade do alunado* tornando, *O aluno comprometido*, [...]. Esse comprometimento consciente do estudante *exige do professor aprimoramento profissional*. Então, estabelece no processo educativo relações afetivas recíprocas, em que, aluno e professor interagem entre si e

consequentemente com o conhecimento. Ambos “[...] se educam no processo, se os sujeitos não interagem ninguém se educa, porque não há processo” (BUSSMANN; ABBUD, 2002, p. 136). Então, no trabalho docente os processos de ensinar e aprender são condições concretas que viabilizam o compromisso dos estudantes com sua aprendizagem, constituindo-se em indicadores fundamentais para a qualidade da educação.

Continuando, na percepção de BURITI, o compromisso do professor acerca da prática docente exitosa está associado ao desempenho e conhecimentos adquiridos pelos alunos quando estão cursando o ensino fundamental. Isso está explicitado em sua fala, quando é categórico afirmar quando se refere ao estudante: *O conhecimento que poderia absorver não absorve em função da má formação [...]*. Essa postura adotada implica em transferência de responsabilidade, perdendo a oportunidade de assumir, conscientemente, as lacunas de aprendizagem destes estudantes, transformando-as em seu próprio benefício.

Isso significa dizer que as prováveis lacunas diagnosticadas devem ser usadas como ponto de partida a fim de criar estratégias favoráveis para evoluir no processo, independentemente ter tido ou não, uma *má formação*. Nessa direção, para os colégios técnicos essas prováveis lacunas “[...] se constituem em algo desafiador. Na perspectiva da ampliação social do seu significado, busca-se compreender a Rede Federal enquanto espaço de formação para o trabalho e a melhoria da qualidade do ensino na educação básica” (BRASIL, 2014, p. 11).

Sendo assim, o trabalho docente deve promover a integração entre a educação básica e a educação profissional, bem como a articulação com a educação superior, dentro do esperado pelo artigo 22, da Lei de Diretrizes e Bases Nacional nº 9.394/96, considerando-se as finalidades da educação básica. Esta deve preparar o jovem estudante para o exercício pleno da cidadania, progressão no mundo do trabalho e a formação continuada em estudos posteriores, no caso específico, a continuidade dos estudos em cursos de graduação e pós-graduação.

CAPRINO - ONDA UM: SEMENTE/PAU FERRO ao tratar das dimensões estruturais e pedagógicas do ensino agrícola, reafirma as concepções de BURITI, ao se posicionar de maneira específica sobre o Curso Técnico em Agropecuária. Em sua fala, percebe-se a influência marcante dos princípios e pressupostos da COAGRI, que dominou o ensino agrícola nas décadas de 70 e 80 (BRASIL, 1982).

Para CAPRINO, o compromisso do professor com o desenvolvimento de uma prática considerada exitosa está pautado na [...] *experiência* e na [...] *prática* [...]. Consolidada pela formação continuada do Agrônomo e do Médico Veterinário enfatizando como os cursos de

[...] *mestrado, doutorado tornam-se positivo no ensino*. Desse modo, a prática docente possibilita a produção ampla do conhecimento, conjugado de modo indissociável à pesquisa e à extensão. Ao valorizar os conhecimentos práticos na formação do Técnico em Agropecuária, não desconsidera o conhecimento sistemático, as habilidades específicas que contribuem para o desempenho do jovem no mundo do trabalho (CONTRERAS, 2002).

Nesse cenário, o papel do professor da EBTT é desenvolver uma prática docente que perpassa o campo do ensino, da pesquisa e da extensão o que amplia a possibilidade de desenvolvimento de uma prática bem sucedida. Assim, o trabalho docente na Educação Profissional estrutura-se para integração “[...] dos diferentes níveis e etapas de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2014, p. 12). Sendo que, essa última, “[...] não se restringe às aplicações técnicas; muito pelo contrário está profundamente inserida nas bases valorativas que ancoram o processo educativo, que privilegia a formação ampla e profunda do cidadão, afastando-se do mero treinamento e do estreito adestramento” (BASTOS, 2015, p. 38).

IPÊ BRANCO, ONDA UM: SEMENTE BACURI traz para o centro da discussão a prática docente exitosa desenvolvida com a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Instituído pelo governo federal, o referido Programa visava ao alcance da participação social e educacional de uma demanda reprimida de pessoas jovens e adultas que precisam de uma qualificação para inserir-se no mundo do trabalho. O atendimento dos jovens e adultos estudantes (BRASIL, 2007) converge com o destaque da experiência profissional exitosa, destacada por IPÊ BRANCO, por [...] *possibilitar o acesso do filho do produtor a escola*.

No entanto, percebe-se que ainda estão presentes em sua formação as concepções de ensino agrícola implantado pela COAGRI. Ensino este, como já mencionado, desenvolvido na década de 1970, gênese do Curso Técnico em Agropecuária no país, no qual a extensão rural se constituía fator primordial na formação do técnico.

As atividades de extensão, à época, eram voltadas para [...] *trabalhar com o Agricultor, saber ouvir, respeitar e o fato do Agricultor ouvir sua opinião* [...].Essas atividades oportunizavam aos futuros profissionais o contato direto com o contexto semântico da Educação Profissional, possibilitando trocas de conhecimentos e vivências com os diferentes sujeitos do campo de saberes.

Neste sentido, IPÊ BRANCO conclui que: *Só aula teórica não motiva, não consegue enxergar a beleza de plantar uma semente e vê nascer*. Sendo necessário, portanto, a

articulação entre o saber prático e o saber teórico, elementos fundamentais para a execução de práticas docentes exitosas no contexto da educação profissional. O autor Monasta, fundamentado em Gramsci, afirma que a dualidade aula teórica e aula prática “[...] é ideológica, na medida em que desvia a atenção das funções reais, no interior da vida social e produtiva, para os ‘aspectos técnicos’ do trabalho” (MONASTA, 2010, p. 21). Concluindo a análise da Categoria Geral 01, passa-se a refletir as contribuições dos interlocutores agrupadas na Análise de Registro 1.3 (Quadro12).

Quadro 12: Unidade de registro 1.3 - Vivenciar a prática, aliada à teoria

Categoria Geral 01: Prática diferenciada desperta o interesse e a participação: concepção dos professores

1- Na especialização e no mestrado as disciplinas de Didática contribuíram para a prática docente... Procuo *conciliar a teoria com a prática...Contextualizar o que o técnico em Agropecuária faz no campo, com as possibilidades de trabalho...* O empreendedorismo, o serviço público Estadual, Federal e Municipal, *nos diversos órgãos que possa atuar.* O mundo mudou, chegaram às inovações tecnológicas. Procuo estar atualizado. Antes eram somente os livros e se tínhamos dúvidas no preparo das aulas comprava os livros ou íamos a biblioteca, hoje é mais fácil acessar à comunicação. Está lendo, atualizado e práticas que fazia no passado hoje não as adoto mais, como a cirúrgica de descórnia química dos animais. Tenho compromisso com a educação, a formação cidadã dos adolescentes, a conscientização... Para que possam ter ações e atitudes reflexivas e não somente conhecimento técnico. Tenho procurado dentro da escola difundir... No sentido de que levem os alimentos de origem vegetal e animal para as mesas... Que precisam chegar aos consumidores em quantidade e em qualidade. *Prática que adoto e que considero exitosa.* Temos egressos com bastante sucesso no mercado de trabalho na iniciativa privada ou pública. *O mestrado contribuiu para mudar os meus rumos...As minhas práticas docentes, me motivaram para continuar como professor desenvolver as atividades e lidar com a ciência.* (SEMENTE PAU FERRO, ONDA ZERO).

2- Na Pedagogia da Alternância (PA) a formação é, na área profissional, humana, cultural e social. Tem momentos de práticas da profissão, de socialização e de partilha das atividades entre os alunos. É uma experiência exitosa tenho acompanhado os egressos... Tivemos no PROEJA, PIBIC do Ensino Médio e os alunos se desenvolvem bem... Temos a prática que chamamos *circuito produtivo...* Desenvolve-se o fazer fazendo. Os alunos internos passam um período na fazenda da escola, vivenciam a prática e trabalham o manejo dos animais e das plantas. Obedece-se o acompanhamento e o tempo... Isso é circuito... Os alunos passam do início das aulas até o final por vários Setores, na Fazenda. Dividem-se os grupos em dez setores produtivos. A prática é encerrada quando passam por todos os Setores. Tem sido boa a participação deles trabalhando em grupo e conhecendo os diversos setores. *Temos aliado a teoria com a prática.* A Extensão em nossa área é muito importante porque trabalhamos com pequenos, médios e grandes produtores e tem-se que saber lidar de forma diferente com cada um deles. Eles têm um olhar diferenciado para uma área só, por exemplo, o Agricultor Familiar entende uma determinada área e tem que se saber fazer a linguagem dele, para que compreenda do que se está falando... Desenvolvi vários projetos com relação à questão da sustentabilidade, hoje uma grande preocupação... Nossa área é responsável direto porque trabalhamos a terra (CARNAÚBA- ONDA DOIS: SEMENTE, BURITI).

3- Na graduação percebi que os professores ensinavam com amor, respeito aos alunos, e em especial um que eu buscava me espelhar. Quando não entendia, *ele procurava outras formas de explicar* e aquilo me encantou, mudava a metodologia. É o que faço com meus alunos. Procuo... Envolvê-los na aula. *Na aula pratica se percebe que uns são melhores que outros.* Não pode excluir procura outra maneira chamar atenção. Essa proximidade que tive com meus professores, me faz ser reconhecida

pelos alunos. No mestrado e doutorado, meu orientador era duro. Quando pensei em desistir, ele chegou e disse: ‘você é capaz’. Por que briga tanto comigo? ‘porque eu me importo com você... Quero que seja uma pessoa que eu tenha orgulho lá na frente’. Quando estou chamando a atenção deles me lembro desse fato. Então, eu acho que quando um aluno da gente fracassa, nós professores fracassamos juntos com ele. É muito importante a gente ter isso... Faz parte do nosso caráter (PEIXINHO DOURADO, ONDA DOIS: SEMENTE BACURI).

Fonte: Organizado pela pesquisadora, tendo como referência as informações produzidas.

As contribuições dos interlocutores apontam para compreensão de prática docente exitosa na Educação Profissional, a capacidade de articular a teoria com as atividades práticas realizadas no contexto semântico específico de cada curso, na perspectiva de formação integral do futuro Técnico. Embora a finalidade do curso não seja somente a formação para o mundo do trabalho percebe-se que a prática docente desenvolvida no ensino profissionalizante volta-se prioritariamente para as exigências do mercado de trabalho. Essa compreensão se confirma na fala de SEMENTE PAU FERRO, ONDA ZERO. *Contextualizar o que o técnico em Agropecuária faz no campo, com as possibilidades de trabalho... [...] nos diversos órgãos que possa atuar.* Contudo, não se pode esquecer que as dimensões do trabalho e da ciência ocorrem de maneira simultânea e muito menos desconsiderar a rapidez do avanço da tecnologia.

A influência das dimensões do trabalho, da ciência e principalmente da tecnologia na contemporaneidade, se faz sentir quando SEMENTE PAU FERRO, ONDA ZERO admite que mudou de postura ao afirmar:[...] *práticas que fazia no passado hoje não as adoto mais[...]* demonstrando que “[...] a tecnologia impôs uma nova ordem na formação de profissionais em qualquer segmento. Os empregos considerados computáveis têm sido reformulados (daí o medo) na mesma proporção com que a tecnologia diariamente evoluiu” (MORSELLI JÚNIOR, 2015, p.200).

Por sua vez, o papel do professor na formação do futuro técnico vai além do reconhecimento dos termos técnicos comumente utilizados na área de Agropecuária como: Agroecologia, Agricultura Familiar e Agrotóxico. Nesse sentido, no percurso do curso deve oferecer um ambiente de aprendizagem favorável para a construção de uma consciência crítica da produção alimentar contemporânea, no cenário antagônico brasileiro, considerando os riscos e malefícios para a saúde do produtor, do consumidor e do desenvolvimento sustentável devido ao uso abusivo dos agrotóxicos. A consolidação desse conhecimento só será possível se a vivência da prática estiver aliada a teoria.

SEMENTE PAU FERRO, ONDA ZERO, atribui à formação continuada, o mérito pela [...] *prática que adoto e que considero exitosa.* Essa convicção está expressa na seguinte fala:

O mestrado contribuiu para mudar os meus rumos... As minhas práticas docentes, me motivaram para continuar como professor. Então, a formação continuada contribuiu para o êxito de sua prática, motivando-o a continuar na docência.

CARNAÚBA – ONDA DOIS: SEMENTE BURITI sintetiza a relação teoria e prática, a partir do [...] *que chamamos circuito produtivo* [...]. Isso se deve à estruturação do ensino agrícola brasileiro apoiado nos princípios da COAGRI, modelo no formato de Cooperativa-Escola dentro do Sistema Escola-Fazenda, vivenciado no movimento de constituição do curso Técnico em Agropecuária na década de 1970. Acrescenta o fato de buscar integrar [...] *a teoria com a prática*, como proposta pedagógica que acompanha a dinâmica de trabalho do professor. O aprender a fazer fazendo, se consolida nas escolas-fazenda, atualmente renomeadas, Unidades de Produção Animal e Unidades de Produção Vegetal. Então, a articulação entre teoria e prática estabelece-se nos significados constituídos diariamente por cada sujeito histórico.

PEIXINHO DOURADO, ONDA DOIS: SEMENTE BACURI, tenta explicitar sua concepção da relação teoria e prática resgatando as lembranças do seu tempo de estudante, evocando a figura de seus professores, demonstrando um certo saudosismo ao lembrar de como abordavam os conteúdos a fim de promover a aprendizagem de seus alunos. Veja-se: [...] *procurava outras formas de explicar* [...] *mudava a metodologia* [...]. A memória viva da prática pedagógica de seus professores é utilizada como inspiração para o desenvolvimento de sua atividade docente.

Então, dialogando com suas vivências, “o professor, pelas experiências adquiridas enquanto aluno, pelas imagens que transporta dos professores que viu atuar, traz, necessariamente, à sua formação um modelo de comportamento profissional que ora segue, ora rejeita” (PACHECO; FLORES, 1999, p. 53). Assim, confirma-se que a prática docente exitosa é recorrente das relações interpessoais estabelecidas entre o professor e os estudantes, durante o seu processo de formação. É preciso deixar claro que a avaliação cotidiana do professor, quanto ao desempenho dos estudantes, permite verificar o nível de desempenho dos alunos sobre um tema como forma de planejar novas intervenções, principalmente quando se tem o propósito de aliar prática e teoria.

Finalizando a análise da Unidade de Registro: Vivenciar a prática, aliada à teoria, PEIXINHO DOURADO chega à seguinte conclusão: *Na aula prática se percebe que uns são melhores que os outros*, reafirmando a relevância da prática sustentada por uma teoria para a consistência da aprendizagem. O professor, ao assumir em sua prática pedagógica, como foco primordial a aprendizagem dos estudantes, reconhece que “existem as ferramentas e as

técnicas para que cada um possa criar o seu sucesso e a educação toma sentido, quando pensada assim” (VALLE, 2015, p. 22), admitindo de forma consciente que a aprendizagem é um processo particular e criativo dos estudantes mediado pela intervenção do professor.

Na sequência, têm-se as reflexões pertinentes às unidades de registros originadas da Categoria Geral 02: Saberes técnicos e pedagógicos: interfaces teoria e prática, construída a partir das contribuições dos participantes no contexto semântico do Curso Técnico em Agropecuária.

3.2 Interfaces, saber técnico e saberes pedagógicos: desenvolvimento da prática no contexto semântico da Educação Profissional

A prática docente no Eixo Tecnológico Recursos Naturais, onde se insere o Curso Técnico em Agropecuária, acontece mediante a interação dos saberes técnicos específicos da área e os saberes pedagógicos acionados pelos professores no contexto semântico da Educação Profissional. Em suma, esse docente sofre influências da própria formação inicial, da profissão que exerceu, ou se propôs a exercer e da necessidade de saberes pedagógicos fundamentais para o exercício da profissão docente.

A interface entre os saberes técnicos e os saberes pedagógicos se constrói no processo de convívio diversificado influenciado pelos fatores físicos, econômicos, sociais e culturais, do lugar que cada sujeito envolvido se encontra, seja estudante ou profissional da escola, no processo de aprendizagem. Esses fatores oportunizam ao público, intra e extraescolar, vivenciar experiências, informações dialógicas que se inter-relacionam, sofrendo transformações na medida em que as relações vão se estabelecendo.

É com esse pensamento que, na sequência, continua-se com a análise das falas dos participantes, que contribuiram para a concretização deste estudo, agrupadas nas unidades de registro (Quadros 13, 14 e 15), respectivamente.

Quadro 13 - Unidade de registro 2.1 - Visão diferente: Conhecimento adquirido

Categoria Geral 02: Saberes técnicos e pedagógicos: interfaces teoria e prática
1- Por serem importantes os professores da área técnica de: Agropecuária, Enfermagem e Informática necessitam da <i>troca com o Pedagogo</i> que tem uma <i>visão diferente</i> . Ele tem que sentar na sala de aula para assistir a aula do professor e depois analisado. Faço questão que vá para que possa me fazer melhorar. Tenho que <i>melhorar</i> às vezes não vemos as coisas. O <i>conhecimento adquirido</i> junto ao Pedagogo faz com que o professor da área técnica, cada dia esteja envolvido nos planos de aula levando para os alunos os seus conhecimentos técnicos voltados para um aprendizado melhor. O fundamental na prática, o principal chama-se a curiosidade do homem. O homem tem que ser curioso principalmente o professor. Hoje com o advento da informatização, em tudo tem que ser um curioso e

buscar as respostas de imediato porque *o aluno também está acompanhando as mudanças* do tempo, questiona e pergunta. (SEMENTE BACURI - ONDA ZERO).

2-Como docente não tenho experiência pedagógica da academia, não pratiquei. Com o passar do tempo e com o *conhecimento técnico e a convivências* e vai vendo gradativamente, quais os aspectos e qual a forma de se levar o conhecimento técnico para o aluno. A sua contribuição como *Pedagoga da escola* e com a sua vivência na questão da elaboração das provas, as formas de abordar as práticas e que você durante muito tempo levou como se elabora uma questão, se prepara a aula e o plano de curso. Naturalmente se fazia de modo muito empírico porque não tínhamos esse conhecimento, em função de como se entrou. Éramos técnicos que entraram para começar a fazer o saber acadêmico, com algumas deficiências, o que levou a responder esse desafio foi *a sensibilidade e o compromisso*, em querer fazer aquilo bem feito, com algumas *dificuldades* não tenho dúvida (SEMENTE BURITI – ONDA ZERO).

3-*Os saberes pedagógicos aprendi com pessoas da área pedagógica*: como dá uma boa aula, que métodos usar o que fazer para motivar os alunos e para envolver na sua sala. Tudo que se passa no momento de uma aula teórica ou prática é importante não só para o conhecimento técnico em *Agropecuária*, como também para a vida (SEMENTE PAU FERRO – ONDA ZERO).

Fonte: Organizado pela pesquisadora, tendo como referência as informações produzidas.

As competências profissionais dos membros da equipe de multiprofissionais são representados no paradigma emergente em proposições coletivas da equipe pedagógica e administrativa em favor da aprendizagem no colégio, “[...] que ultrapasse a visão uniforme e que desencadeie a visão de rede, de teia, de interdependência, procurando interconectar vários interferentes que levem o aluno a uma aprendizagem significativa, com autonomia, de maneira contínua, como um processo de aprender a aprender para toda a vida (BEHRENS, 2010, p. 99).

Somente com a abertura da equipe de multiprofissionais e dos estudantes dos cursos técnicos a estratégia de trabalho do Assessor Pedagógico, de modo cotidiano, acontece a [...] *troca com o Pedagogo* [...] que apresenta [...] *visão diferente* [...] de acordo com a SEMENTE BACURI.

Trata-se de encontrar a harmonia no trabalho desenvolvido entre os membros da equipe de multiprofissionais reconhecendo a importância da formação continuada que valorize o saber técnico e pedagógico da comunidade escolar quando eleita a visão de teia, de interdependência dos profissionais do colégio no atendimento dos estudantes jovens e adultos.

Para que a mobilização interna da equipe de multiprofissionais aconteça faz-se necessária a tomada de consciência dos professores em assumir sua formação continuada e desenvolver parcerias com os demais membros da equipe de multiprofissionais do colégio.

Outro ponto importante ao desenvolvimento do trabalho da Assessora Pedagógica é a parceria com as coordenações dos cursos técnicos e a Direção do colégio, com planejamento específico direcionado à formação continuada dos professores, recorrendo à escuta dos

docentes, quanto as suas necessidades no desenvolvimento do conhecimento pedagógico e somente, assim, a Pedagoga poderá partir para a atividade de observação das interações do professor com as turmas.

Para a contribuição da formação continuada do professor faz-se necessário o desenvolvimento de ações paralelas que desenvolvam o protagonismo dos estudantes jovens e adultos dos cursos técnicos quanto ao seu aprendizado. Ao proceder com trabalhos desenvolvidos no paradigma emergente, os professores indicam o reconhecimento proposto por BACURI de [...] *melhorar [...] o conhecimento adquirido* [...] através de interações com o Pedagogo nesta perspectiva de visão diferente deste membro da equipe de multiprofissionais.

O discurso do participante BURITI converge com o da SEMENTE BACURI ao afirmar que [...] *o conhecimento técnico e a convivência* com a profissional da área de Pedagogia trouxe contribuição com suas visões diferentes aos saberes técnicos e saberes pedagógicos desenvolvidos no colégio.

O participante BURITI recorre à memória discursiva ao relatar como alternativa de superação dos desafios apresentados na utilização dos saberes pedagógicos presentes na interface teoria e prática, no curso técnico de Agropecuária, [...] *a sensibilidade e o compromisso*[...]. E assim, por compromisso do professor entende-se como sendo assumir o sentimento do dever e a atitude de responsabilidade perante o trabalho desenvolvido com os estudantes do curso.

O papel do docente da educação profissional diante da superação de desafios no campo pedagógico, através do compromisso do professor, faz com que se pense a evolução desta etapa de envolvimento, quando se alcança o comprometimento deste profissional da educação. Por comprometimento entende-se o ato de dedicar-se intensamente, entregar-se a uma causa, uma meta, um desafio, uma missão, individualmente ou em equipe.

Por isso, o comprometimento surge correlacionado à “[...] presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções” (FREIRE, 2002, p. 110). Assim, a construção da prática pedagógica na Educação Profissional, fundamentada no comprometimento do professor acontece somente quando, partir do docente a valorização de sua presença e abertura frente às opções apresentadas.

A SEMENTE PAU FERRO, como alternativa de superação dos desafios correspondentes à utilização dos saberes pedagógicos, reconhece: [...] *aprendi com as pessoas das áreas pedagógicas*, neste caso subentende-se ser a formação realizada por ele com Pedagogos ou demais licenciados.

De maneira geral, os interlocutores descrevem como mobilizam particularmente o seu saber pedagógico e reconhecem o trabalho do Pedagogo, com visão diferente na construção deste saber em parceria com os professores. O desafio para o Pedagogo na formação continuada dos professores é vê-los como produtores de “[...] ações e saberes, conscientes de seu compromisso social e político. Não dá para formar professores como objetos dotados de habilidades e competências, instaladas de fora para dentro, sob forma de fazeres descobertos por outros, que nada significam na hora da prática” (FRANCO, 2011, p. 217).

A formação continuada dos professores da Educação Profissional é relevante quando considera as dimensões sociais e políticas de sua prática docente, assim, apresenta-se como papel do formador a mediação dos saberes pedagógicos dentro da perspectiva de construção e legitimação destes, pelos próprios professores em sua prática pedagógica cotidiana, por ser um processo interno. A seguir, trata-se da análise de Registro 2.2. (Quadro14).

Quadro14 - Unidade de registro 2.2 - Aulas práticas e teóricas: construção do saber pedagógico

Categoria Geral 02: Saberes técnicos e pedagógicos: interfaces teoria e prática

1- Essa *interligação nas aulas expositivas* se usa bastante, o *data show* com figuras ao mesmo tempo faço estudo dirigidos, exercícios, seminários, tem debates que às vezes divido em grupos de debates. Quando *faço aulas práticas*, sempre peço um *relatório* às vezes o aluno vai para aula só ouvi e peço para fazerem anotações para me darem um relatório depois. Pergunto muito e *instigo a participação deles* e dependendo da disciplina, que não é só técnica. A educação ambiental com outro contexto, passo texto para eles nas discussões. Nas diferentes *técnicas procuro relacionar a sala de aula e coma prática* para eles observarem. Na cultura da cana-de-açúcar: como é plantado, o cálculo de adubação e de sementes a parte teórica e na prática se estuda espaçamento, como é feito adubação se usa a trena, isso é teoria para ir para prática. Esse ano fiz uma coisa nova com lupas. Para trabalhar com o inseto tem-se que conhecê-lo antes no laboratório, a anatomia da abelha rainha, a abelha zangão, o favo. Eles veem o olhinho da abelha, as antenas, os pés, tudo. Fui ao campo para saber o que é uma árvore que produz boa semente e acho que isso é prática pedagógica. Estou casando a teoria. Escolhemos e coletamos as sementes e se montar o teste no laboratório. A nossa área dá para ter várias práticas pedagógicas, exemplificando com as experiências e mostrando a própria disciplina. As viagens em educação ambiental divididos em grupo para olharem, analisarem a qualidade da água do rio, a mata ribeirinha. Fomos ver os parques, as flores ornamentais, na disciplina de Educação Ambiental e Paisagismo, assim que trabalho a parte de pedagogia. Esse saber relacionar em sala de aula, esses exemplos se aprende no dia-a-dia cada vez mais (JASMIM - ONDA UM: SEMENTE BURITI).

2-Faz-se bacharelado para ser técnico e nunca para ser um professor, mas, à medida que vamos trabalhando com os alunos, percebendo o que eles gostam *aprática, vamos adquirindo* seguindo outros professores. Os alunos gostam de imagens mais do que textos, as explicações mais do que ficar ler slides cheio de texto, pois, não prestam atenção. Se você não colocar imagens e não disser: “olha, isso aqui vai servir para isso”. Então *fomos construindo esse saber pedagógico*. Claro que temos de saber diferenciar os saberes de cada um. Temos às vezes alguns que já veem com essa prática de família e outros que nunca tiveram contato com animal. Tento fazer de todas as formas que ele entenda aquilo da mesma forma que aquele que já tem certa experiência. *Conhecer os saberes que eles possuem* e a partir daí *repassar o conhecimento que precisam*. É uma coisa muito interessante porque se tem meninos que vêm dos interiores que conhecem o que é um caprino, o que é um ovino e tem outros que não conseguem distinguir. Não posso deixar aluno que não sabe excluído. Começo assim: Diga uma

coisa que você acha diferente”, eles dizem “professora, o rabo do ovino é para baixo, o rabo do caprino é para cima”. É uma coisa que alguns vivem isso, mas quem não tem esse dia-a-dia não pode ficar excluído do saber e tem que se procurar *conhecer cada aluno* para que se possa ter êxito. *É muito importante* (PEIXINHO DOURADO - ONDA UM:SEMENTE BACURI).

3-As técnicas didáticas utilizadas dado o nosso tipo de aluno, não repasso esses slides porque é para o professor se guiar no seu pensamento [...] uma sequência bem montada e no final de cada assunto, faço um questionário de quinze a vinte questões que julgo como exercício de fixação. A forma didática de transmitir os conhecimentos e quando possível dentro de cada assunto temos uma prática. Penso que ajuda muito [...] posso ser o maior conhecedor do mundo e se não tiver como transmitir, um método para fazer isso não adianta. Penso que ao longo dos anos se aprimora, ajusta e *aprende a conhecer o aluno* e a utilizar essas técnicas que julgo pedagógica: formação de slides, aulas práticas, exercício se junta tudo isso. (CAPRINO – ONDA UM: SEMENTE PAU FERRO).

Fonte: Organizado pela pesquisadora, tendo como referência as informações produzidas.

Ao analisar a interface saber técnico e saberes pedagógicos, desenvolvidos no contexto semântico do curso Técnico em Agropecuária, vemos por trás das ações dos professores um conjunto de ideias que os orientam. Mesmo quando não possuem consciência dessas ideias, dessas concepções, enfim os saberes pedagógicos que se constroem no cotidiano da sala de aula direcionam o ensino e a aprendizagem desenvolvidos na relação docente, discente e saber técnico.

O curso Técnico em Agropecuária disponibiliza para o desenvolvimento da prática docente as Unidades de produção vegetal (horta e pomar), Unidades de produção animal (pocilga, granja, tanque de criação de peixes, pastos para caprinos, ovinos e bovinos), Unidades de Agroindústrias e Laboratórios didáticos (Química e Biologia), por este motivo, verifica-se então ser um natural mobilizador das relações da tríade: professor, aluno e conhecimento.

Por isso mesmo, a [...] *interligação nas aulas expositivas* [...]a partir do [...] *estudo dirigido, exercícios, seminários* [...],destacada pela participante JASMIM- ONDA UM: SEMENTE BURITI exemplifica a construção dos saberes pedagógicos no cotidiano da Educação Profissionalizante. Neste sentido, “Não se trata de uma prática desligada de uma teoria de suporte e de fundamentação epistemológica. Por isso, o professor quando intervém numa situação educativa atua de acordo com intenções curriculares determinadas e utiliza um conhecimento-base profissional previamente adquirido” (PACHECO; FLORES, 1999, p.22).

O aprimoramento dos saberes pedagógicos dos professores da educação profissional acontece durante as atividades das [...] *aulas práticas* [...], e posterior no registro dos estudantes, de suas descobertas realizadas em [...] *relatório* [...], estratégia de trabalho desenvolvida pela participante JASMIM. Por isso, “As práticas só se tornarão instrumentos de

formação quando iluminadas pela teoria, se transformarem em objeto de pesquisa dos que a exercitam” (FRANCO, 2011, p. 218).

Assim, a estratégia de trabalho adotada no curso Técnico em Agropecuária é a utilização das aulas teórico-práticas como mecanismo possibilitador da construção do saber pedagógico. A experimentação cotidiana dos professores e estudantes viabiliza a concretização da interface entre o saber técnico inerente à formação *stricto sensu* dos professores, com os saberes pedagógicos necessários ao contexto semântico de formação do Técnico em Agropecuária. Tudo isso é possível quando o professor reconhece tais contribuições a prática docente como a participante JASMIM: [...] *instigo a participação deles [...] procuro relacionar a sala de aula com a prática [...]*.

Neste sentido, o trabalho do professor implica o necessário domínio “[...] do que foi, ou seja, dos conhecimentos elaborados por áreas específicas- o saber historicamente construído- e o domínio do saber da transmissão desses conhecimentos- o saber ensinar, para inventar e ressignificar o saber” (BUSSMANN; ABBUD, 2002, p. 137). Assim, o trabalho docente na Educação profissional dota-se de saberes histórico (saber técnico) e saberes da transmissão (saberes pedagógicos), estes trazem a natureza criativa e de ressignificação da prática docente.

O professor, ao admitir essas implicações presentes em sua prática docente, assemelha-se a PEIXINHO DOURADO: [...] *prática, vamos adquirindo; fomos construindo esse saber pedagógico*. A participante destaca além dos saberes pedagógicos, implícitos à prática dos professores durante a construção da interface saber técnico e saberes pedagógicos, os saberes necessários aos estudantes do curso técnico em Agropecuária: *Conhecer os saberes que eles possuem; repassar o conhecimento que precisam* para formá-los como futuros técnicos.

A dinâmica do respeito aos saberes dos educandos requer do professor no desenvolvimento dos seus saberes pedagógicos “[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classe popular, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 2002, p. 33).

Em outras palavras, aproveitar as experiências que têm os alunos do Curso Técnico em Agropecuária de viver em área geográfica urbana, em que certos espaços são descuidados, o solo com frequentes queimadas, o lixo exposto afetando a saúde dos moradores, e a poluição dos rios Poti e Parnaíba, no caso da cidade de Teresina. O que, de maneira

semelhante, acontece na área geográfica rural, em que essas temáticas também são fundamentais ao desenvolvimento dos saberes dos estudantes.

E na dinâmica de construção dos saberes pedagógicos, as diversidades dos estilos de aprendizagem dos alunos necessitam ser reconhecidas como aliadas do professor no processo de conhecer os estudantes e as turmas em que trabalham. O participante CAPRINO– ONDA UM: SEMENTE PAU FERRO destaca que o professor [...] *aprende a conhecer o aluno* [...].

Neste sentido, as experiências diversificadas colaboram com o alcance dos estilos de aprendizagem classificados por DeAquino (2007), como sendo estilos físicos: visão, audição ou toque/movimento, e estilos cognitivos de aprendizagem percebidos no modo preferencial de pensar do aprendiz baseado nos aspectos diversos do domínio cognitivo. A seguir trata-se da análise de Registro 2.3.(Quadro 15).

Quadro 15: Unidade de registro 2.3 - Prática exitosa: formação técnica, formação pedagógica

Categoria Geral 02: Saberes técnicos e pedagógicos: interfaces teoria e prática
<p>1- A prática pedagógica é a <i>vivência do dia a dia</i> é trazer a sua vivência e contextualizar o que estou abordando de teórico, para o aluno entender a situação. Essa interface se dá através da <i>contextualização</i>. Um exemplo para a vivência deles para enxergarem com mais facilidade o que quero que eles enxerguem (IPÊ BRANCO - ONDA DOIS: SEMENTE BACURI).</p> <p>2-No primeiro dia de aula se procura ver com eles a vivência na Agropecuária com o saber técnico, para sabermos como lidar, para dá esse conhecimento pedagógico construído partindo de um diagnóstico: onde moram os pais, se é da zona urbana ou da zona rural, qual o conhecimento que eles têm da área. A interface talvez que faço seja essa, no início se procura saber por que chegaram até o curso de Agropecuária. Qual é o <i>interesse</i> que eles têm? Qual é a <i>perspectiva</i> que eles têm de futuro? Alguns dizem que querem se formar em Direito temos alunos assim e se tem que trabalhar a turma, para fazer com que o conhecimento técnico (...) já que eles estão ali, quem não tem noção do que vai acontecer se engaje para não evadi às vezes não querem. Parto do princípio de fazer o <i>diagnóstico</i> para ver a partir de onde se vai trabalhar: o popular e o científico. O saber popular que eles têm de alguma coisa e levar isso para a construção da técnica mesmo, conhecimento técnico. Os termos que são usados pelo pequeno agricultor e os termos que se define tecnicamente e cientificamente. Eu me identifico muito com meus alunos e gosto do que faço. Fiz as disciplinas que precisava da Pedagogia e dizem assim: “ah no concurso para professor não deveria existir a Didática”. Eu digo: deveria existir somente a Didática. Para que ter esse conhecimento se você não sabe transmiti-lo. A Didática é que te diz isso e vai fazer com que compreenda isso. Muitos deixam de aprender porque o professor não sabe se aprende o nosso fazer nessas coisas de educação tradicional e não se deixa de ser tradicional porque se é formado assim (CARNAÚBA - ONDA DOIS: SEMENTE BURITI).</p> <p>3-A <i>formação técnica e a pedagógica se conciliam</i> para que as atividades do professor sejam <i>exitosas</i> e as ações não podem ser isoladas na educação profissional (...) a <i>interdisciplinaridade</i>, difícil de acontecer mais que é importante. Se tivesse uma relação maior entre as disciplinas e os professores, o êxito seria maior. Um está fazendo A o outro está fazendo B e às vezes não se liga uma disciplina com a outra e isso de certa forma atrapalha o desfecho para o aluno. As disciplinas se complementam apesar de serem áreas bem definidas, mas tem uma relação (...) algumas tem mais relação do que outra. A agronomia na produção de plantas, a parte da Engenharia tem uma relação com a Matemática e a Física. Se tivesse uma relação maior o êxito seria maior e a permanência também. O aluno olha o conjunto não uma coisa isolada (AROEIRA - ONDA DOIS: SEMENTE PAU FERRO).</p>

Fonte: Organizado pela pesquisadora, tendo como referência as informações produzidas.

A formação pedagógica dos professores da Educação Profissional acontece durante o desenvolvimento das atividades com os estudantes, momento em que são manifestados os saberes e fazeres apreendidos pelos docentes. E assim se descreve bem a ação de apropriação legal do espaço da sala de aula por este profissional no cotidiano laboral.

Os saberes e os fazeres pedagógicos são mecanismos distintos, mobilizados pelos professores da Educação Profissional durante a necessária adaptação às atividades educativas, proporcionadas pelo levantamento das [...] *vivência do dia a dia*, IPÊ BRANCO- ONDA DOIS: SEMENTE BACURI. Desse modo, “o fazer, decorrente do tratamento da prática, enquanto tecnologia, será o exercício de uma ação mecânica, linear, inflexível, repetitiva” (FRANCO, 2009, p. 15).

Por isso, para a reprodução de um fazer existe ausência de: articulação teoria e prática, de um sujeito pensante e reflexivo, em que se restringe apenas ao refinamento do exercício da prática. O que se propõe como novo é o abandono do exercício profissional do professor da Educação profissional arraigado em conceitos dualistas nas relações teoria e prática, saber científico e saber popular, saber e fazer, ciência e cultura, educação e trabalho presentes no espaço da formação técnica e que passe a acontecer a articulação destes conceitos.

Enquanto nesta diferenciação, o saber direciona-se à margem oposta do processo vivenciado no fazer, ao ser caracterizado como prática reflexiva e intencional. E Franco (2009, p. 15) complementa, “Os saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias”. Nesta perspectiva do trabalho docente, alcança-se a [...] *contextualização* trazida pelo discurso da participante IPÊ BRANCO.

O saber em uso articula o saber técnico com o saber prático, primeiramente se esclarece o que se entende por saber técnico, o que compreende o saber na ação, saber declarativo, saber teórico e saber tácito e que, por sua vez, o saber prático compreende reflexão na ação, saber procedimental, saber da prática e saber empírico, esclarecem Pacheco e Flores (1999). Destaca-se, então, entre os saberes técnicos, o saber tácito geralmente difícil de ser formalizado ou explicado a outra pessoa, pois é subjetivo e inerente às habilidades de uma pessoa.

Na formação pedagógica dos docentes da Educação Profissional, o saber tácito justifica a necessidade de quem se dedique a observar os saberes dos professores, o conhecimento dessa realidade. E o interesse do professor da Educação Profissional pela sua formação pedagógica considera, de acordo com CARNAÚBA- ONDA DOIS: SEMENTE

BURITI, o [...] *interesse; a perspectiva* dos estudantes para a sua formação técnica. E dessa maneira, o professor conhece os interesses dos estudantes através do [...] *diagnóstico*.

Por isso, o diagnóstico atento do professor considera o avanço dos estudantes baseado nestas premissas, dimensões e valores de formação do técnico realizada na reflexão crítica sobre a prática e “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 2002, p. 44).

Neste sentido, a mobilização dos docentes para a construção da prática exitosa articula: *A formação técnica e a formação pedagógicas e conciliam* [...], esclarece o participante AROEIRA - ONDA “02”: SEMENTE PAU FERRO que, portanto, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica abrange as ações dos professores de maneira individual e coletiva no curso profissionalizante.

Neste sentido, o desenvolvimento de uma prática pedagógica coletiva exitosa em curso profissional, que valorize a [...] *a interdisciplinaridade* [...] destacada pelo participante AROEIRA, é viabilizada pela escola durante a formação permanente do professor. A escola que adota a formação permanente do professor, parte do princípio de que “não é apenas uma formação como um conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. [...] um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos de formação” (IMBERNÓN, 2010, p.85).

E por isso, a prática exitosa na Educação Profissional estrutura-se nos rigores da ciência e demanda a mobilização de saberes heterogêneos que considerem a singularidade das escolhas dos professores, feitas de acordo com os paradigmas da Educação nacional: conservadores (reprodução do conhecimento) e inovadores (a produção do conhecimento).

A escola, ao adotar a formação permanente do professor, avança para o paradigma da prática pedagógica emergente, ultrapassando a visão uniforme e assume a visão de rede, de teia de interdependência dos profissionais do ambiente escolar, como refere Behrens (2010). A reflexão a respeito da formação técnica e formação pedagógica demonstra a amplitude dos saberes que os professores da Educação Profissional, cotidianamente, entram em contato, até mesmo resultantes da convivência com outros professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...]identificar as interfaces entre o saber técnico e o saber pedagógico; compreender como se constituem prática docente exitosa no Curso Técnico em Agropecuária e descrever o contexto semântico da Educação Profissional no espaço do Curso Técnico em Agropecuária como indicativo de aprendizagem do jovem estudante.

A escolha dos objetivos específicos deste estudo como epígrafe teve como finalidade a retomada das intenções delimitadas nesta investigação. E por constatar que as interfaces entre o saber técnico e o saber pedagógico está presente no compromisso dos professores com o seu trabalho na procura pela qualificação no início da docência ao participarem de cursos de formação, ocasionando contato com os conhecimentos pedagógicos aliados a observação reflexiva na convivência com os estudantes por eles atendidos.

Na compreensão da constituição da prática docente exitosa no Curso Técnico em Agropecuária, os professores reconhecem a importância do domínio das questões pedagógicas para o êxito da prática no contexto semântico da educação profissional no curso investigado. Os desafios apresentados na constituição da prática bem sucedida foram: superação da ausência de formação na área pedagógica, falta dos demais membros da equipe de multiprofissionais dos colégios técnicos, particularmente, o profissional Pedagogo. E assim, destacaram a visão diferente do profissional da área da Pedagogia e a interação realizada na comunidade escolar atualmente.

E por fim, a descrição do contexto semântico da Educação Profissional no espaço do Curso Técnico em Agropecuária como indicativo de aprendizagem do jovem estudante evidencia-se no ambiente das Unidades de Produção Animal e Unidades de Produção Vegetal do colégio, proporcionando aos professores condições favoráveis para o êxito de sua prática docente, por ser um contexto semântico diversificado, bem como de ferramentas e/ou recursos que facilitam sua execução, são indicativos de aprendizagem por articular os conhecimentos teóricos e práticos, inserindo as atividades de ensino, pesquisa e extensão durante o processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa desenvolvida permitiu encontrar resultados para a questão norte deste estudo: Como o saber técnico e o saber pedagógico articulados contribuem para uma prática docente exitosa no contexto semântico da Educação Profissional, no Curso Técnico em Agropecuária?

O ato educativo é inerente à formação de Agrônomo e Médico Veterinário haja visto, o trabalho destes profissionais se desenvolver na Assistência Técnica aos pequenos e grandes produtores, na área de produção animal e vegetal, objetivando o desenvolvimento econômico e social. Dessa forma, o processo educativo está implícito nas suas atividades cotidianas e, no

papel profissional de professor a mediação acontece inter-relacionando a tríade: saber técnico, saber pedagógico e o contexto semântico, onde a ação se realiza.

O saber da formação de Agrônomo e Médico Veterinário destes profissionais no início da docência é atribuído geralmente ao saber técnico de sua formação inicial, nessa posição argumentativa, Cardoso (2012) lembra os estudos de Gauthier, a partir da perspectiva de um ‘ofício sem saberes’. No processo de constituição da prática docente de maneira específica no Curso Técnico em Agropecuária, o ‘ofício sem saberes’ indica a ausência preliminar dos saberes pedagógicos no início da docência pelo Agrônomo e Médico Veterinário.

Os participantes desta pesquisa em suas narrativas, ao responderem a questão problema levantada justificaram que a articulação entre o saber técnico e o saber pedagógico acontece através das experiências anteriores à carreira docente como: Extencionista da EMATER, Técnico Administrativo da UFPI em espaço de laboratório, Ações de Assessoria aos produtores, execução de cursos ofertados pelo SENAC, Professor de Educação Profissional em escola mantida pelo Estado do Piauí.

Neste sentido, os professores participantes argumentaram que o saber técnico de sua formação inicial e as experiências adquiridas no mundo do trabalho anterior a docência, são impulsionadores dos saberes pedagógicos atualmente. Diante das argumentações dos participantes desta pesquisa convém ressaltar que, as experiências anteriores a docência deste grupo pesquisado são heterogêneas, portanto, o desenvolvimento dos seus saberes pedagógicos encontram-se inseridos em saberes e fazeres apreendidos por eles, expressão esta que descreve bem a ação de apropriação legal do espaço da sala de aula por este profissional no cotidiano de seu trabalho.

Convém destaca que somente alguns dos participantes realizaram cursos de formação continuada na área pedagógica, por escolha pessoal e justificaram terem desenvolvido seus saberes pedagógicos neste período.

A vivência como Pedagoga do colégio pesquisado despertou o interesse em investigar a prática exitosa destes professores com formação técnica, e mesmo assim constatava-se a realização de práticas pedagógicas que levavam ao sucesso dos alunos. Os resultados alcançados permitem como consideração ao desenvolvimento da articulação do saber técnico e do saber pedagógico na instituição investigada, a necessidade da implantação de grupo de estudos, conforme o interesse dos professores, por mim enquanto Pedagoga do colégio, com temáticas que envolvam o processo de ensino e aprendizagem baseado nos fundamentos da Psicologia do desenvolvimento e Ciências cognitivas.

O saber resultante das interfaces do saber técnico e do saber pedagógico é fundamental à experiência educativa é o “[...] que diz respeito à sua natureza. [...] preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que pode me tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (FREIRE, 2002, p. 76). A Antropologia, a Pedagogia, a Psicologia da Educação, a Didática e as Teorias da Aprendizagem fundamentam os saberes pedagógicos e são essenciais para a prática docente bem sucedida.

A prática docente apresenta-se como exitosa no Curso Técnico em Agropecuária por ser realizada no ambiente das Unidades de Produção Animal e Unidades de Produção Vegetal, tornando-se oportuno destacar que, por trás das ações dos professores, um conjunto de ideias os orientam, de acordo com as concepções, crenças e teorias acerca da educação, do ensino e do próprio papel do professor, que os colocam na posição de produtores de saber. O desenvolvimento do grupo de estudo valorizará a construção dos saberes teóricos e pedagógicos dos profissionais do colégio.

A prática dos professores é exitosa quando identificam as necessidades de aprendizagem dos estudantes, dominam o assunto que lecionam, escolhendo a melhor maneira de ensiná-lo para a turma. A prática docente exitosa, por sua vez, apresentada pelos participantes possui destaque individual no curso técnico pesquisado, o que carece, ainda, da visão de práticas docentes exitosas coletivas no contexto semântico da educação profissional no lócus do curso investigado.

Os docentes, no desenvolvimento da prática pedagógica, de acordo com a necessidade de atuação e dos objetivos que desejam atingir, constroem, reconstroem, mobilizam e sistematizam saberes, não se tornando repetidores de conteúdos e técnicas, mas alguém que avalia e reformula continuamente sua prática. A formação permanente dos professores experientes e dos iniciantes em grupo de estudo permite um equilíbrio entre os saberes construídos nas Universidades e os saberes produzidos na prática cotidiana do colégio em que os participantes desenvolvem seu trabalho.

Considera-se importante destacar das narrativas dos participantes, desta pesquisa o fato da manifestação inicial do desconhecimento dos saberes pedagógicos que possuíam, mas conforme desenvolviam o discurso, na entrevista narrativa, deixavam fluir o conhecimento pedagógico que construíram ao longo da prática docente seus saberes tácitos.

A jornada da comunidade escolar dos Colégios Técnicos, desde sua fundação, possui período integral de permanência do aluno, com assistência na residência estudantil, realidade que descreve a ampliação da função social da escola e permite a possibilidade de ampliar os

indicativos de aprendizagem. Os Colégios Técnicos vinculados pertencem à estrutura organizacional das universidades federais, dedicando-se, precipuamente, à oferta de formação profissional técnica, estabelecida pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

Acredita-se, com isto, que os objetivos previstos foram atingidos, na medida que a questão problema foi respondida, pois, foram identificadas as interfaces entre o saber técnico e o saber pedagógico, ao tempo em que se fez presente o exercício reflexivo da constituição da prática docente exitosa no curso Técnico em Agropecuária, estabelecida no contexto semântico disponibilizado para desenvolver diversificados indicativos da aprendizagem do jovem estudante, aspectos fundamentais para se alcançar os resultados e conclusões apresentadas.

Neste sentido, ainda buscando contribuir com a prática docente exitosa, deixa-se como reflexão da realidade da Educação Profissional a ser fortalecida nas pesquisas da Academia e no ambiente escolar, a formação permanente dos professores iniciantes e experientes. Os professores bacharéis, categoria de docentes lotados nos colégios vinculados à Universidade, para as disciplinas técnicas optam, naturalmente, pela formação continuada relacionada ao conhecimento técnico de sua formação inicial, para serem mestres ou doutores, por isso requerem formação permanente em serviço no campo da educação.

Acredita-se que a formação permanente em serviço, de professores iniciantes e de professores experientes, proporcione a esses professores um crescimento profissional, expandindo as possibilidades de práticas docentes exitosas, de individuais para coletivas exitosas, construindo o sentido e o significado de uma educação que prima pela qualidade.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, Genival Alves de. Escolas técnicas vinculadas às universidades federais: uma breve história. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.p. 207-219.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In.: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.p. 35- 60.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4ª ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, João Augusto de Souza L. de Almeida. A imaterialidade da tecnologia. In.: SILVA, Maclovia Corrêa da Silva (Org.). **Conversando com a tecnologia: contribuições de João Augusto de Souza L. de Almeida Bastos**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2015.p. 17- 52.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BATISTOLLI, Édna Corrêa. As redes estaduais de ensino e a construção de uma política nacional de educação profissional. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.p. 196-206.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: EDUFRRN São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, Roberto C.; BLIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.p. 89-108.

BRANCO, Julinete Vieira Castelo. **Entre trilhas e veredas**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2010.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2ª ed. Re-Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**.Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964. Altera denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agrotécnicas. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/2/1964**. Brasília, DF, 1964.

_____. Decreto Lei nº. 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 9 abr. 1942.Seção 1 - 10/4/1942, Página 5798.

BRASIL. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Decreto-Lei nº 9.613**, de 20 de agosto de

1946.Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm>. Acesso em: 02 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Relatório Geral 1982 da COAGRI**. Brasília-DF: 1982.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 78.672, de 05 de novembro de 1976. Dispõe sobre a transferência do Colégio Agrícola de Teresina para a Fundação Universidade Federal do Piauí. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 05 nov. 1976. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=193098&norma=207643>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

_____.Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (**PROEJA**). Documento Base, Brasília (DF): MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>.Acesso em:16 maio. 2016.

_____. **Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: 29 de dezembro de 2008.

_____.Ministério da Educação. **(Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Documento Final, Brasília-DF, abril de 2009.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 18**, de 16 de junho de 2010. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Sistema Escola Aberta do Brasil (Programa e-Tec Brasil). Brasília-DF, 16 de junho de 2010.

_____.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 06/2012**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: 20 de setembro de 2012.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 18**, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino.Brásíliá, DF: 11 de outubro de 2012.

_____.**Resolução CNE/ CEB nº 01**, de 05 de dezembro de 2014. 3ª Edição, 2016. Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.

_____.Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 907/2013**, de 20 de setembro de 2013. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **D.O.U.** de 26.6.2014. Brasília, DF, 2014.

_____. Documento Orientador para superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/portal/docs/proen/doc_orientador_evasao_retencao_setec.pdf>. Acesso em: 16 maio 2016.

_____. Lei nº 12.417, de 9 de junho de 2011. Declara Nilo Peçanha Patrono da Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jun. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12417.htm>. Acesso em: 02 dez. 2015.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 12, de 3 de fevereiro de 1967. Trata da formação de professores para as disciplinas específicas do ensino médio técnico. Documenta, Brasília, n. 22, 1967.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº. 432, de 19 de julho de 1971. Normas curriculares para organização Curricular do Esquema I e II. 2015. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm>. Acesso em: 02 dez. 2015.

BUSSMANN, Antônia Carvalho; ABBUD, Maria Luiza Macedo. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 133-144.

CARDOSO, Aliana Anghinoni. PINO, Mauro Augusto Burkert Del. DORNELES, Caroline Lacerda. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **IX ANPEd SUL - A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica**. Caxias do Sul: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>>. Acesso em: 02abr. 2016.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. O ensino médio e a formação do trabalhador: competências para quem e para quê? In: SOUSA, Antônia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. (Org.). **Educação profissional análise contextualizada**. Fortaleza: CEFET-CE, 2005. p. 163 – 183.

CAVALCANTE, Neusa. **40 anos do IEL na trajetória da indústria no Brasil**. Brasília: IEL, 2009.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PIAUÍ. **Rede Pública**

Educação Profissional – Estadual. Disponível em: <<http://www.ceepi.pro.br/>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Caderno de Pesquisa.** São Paulo, nº 97, 1996. p. 31-46.

DEAQUINO, Carlos Tasso Eira. **Como aprender:** andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DELUIZ, Neise. As mudanças no mundo do trabalho e no mundo vivido: consequências para uma nova relação entre Educação Geral e Formação Profissional numa perspectiva de Politécnica. In: MARKERT, Werner. (Org.). **Trabalho, qualificação e Politécnica.** Campinas, SP: Papirus, 1996.p. 117-121.

DEWES, João Osvaldo. **Amostragem em bola de neve e respondent-drivensampling:** uma descrição dos métodos. 2013. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia apresentada para obtenção do grau de Bacharel em Estatística). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em Educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** Brasília, 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos:** possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. Cadernos de Pedagogia Universitária 10. Universidade de São Paulo: Pró-reitora de Graduação, setembro de 2009.

_____. A prática docente e a construção dos saberes pedagógicos. **Revista Teias**, v.12, n.25, p.212-224, maio/ago.2011.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.p. 90-111.

GENTILE, Paola. Ideias claras, escrita clara. **Revista Nova Escola.** São Paulo, Edição 166, p, 26, outubro, 2003.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In:

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.p.129-150.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Harryson Júnior Lessa. Das escolas de aprendizes artífices à Reforma Capanema. **Revista Iuminart**. Ano V, nº 10, ISSN 19848625, Jun. 2013, p.25-41.

HAAS, Celia Maria et al. O sentido do diálogo na Prática Educativa In: PETEROSSO, Helena Gemignani; MENESES, João Gualberto de Carvalho (Coord.). **Revisitando o saber e o fazer Docente**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INIGUEZ, Lupicinio. **Manual de análise de discurso em ciências sociais**. Tradução de Vera Lúcia Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KOLLER, Cláudio. A construção da identidade nas escolas agrotécnicas federais. A trajetória da COAGRI ao CONEAF In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 220-229.

LIBÂNEO, José Carlos. Prática educativa e sociedade. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994, p.16-17.

LOPES, Regina Maria G. Pereira. Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. In.:PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.p. 61-81.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. (Org.).**500 anos de Educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.21.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. A gênese da institucionalização do Ensino Agrícola no Brasil. **Revista de Educação Educereet Educare**. Unioeste, Campus de Cascavel, Vol.9, nº 17 jan./jun.2014,p. 213-229.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. Tradução: Paolo Nosella.2010. (Coleção Educadores).

MORSELLI JÚNIOR, João Carlos de Moraes. Tecnologia da informação e comunicação. In.: VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do. **A aprendizagem na educação de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.p. 197-206.

MOURA, Dante. **Qual o conteúdo do projeto de educação emancipatória da classe trabalhadora?** DINTER PPGTE-UTFPR/UFPI: Seminário de Encerramento do primeiro semestre de 2016: Teresina, 2016.

MOURA, Dante; LIMA FILHO, Domingos; SILVA, Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Anais**: 35ª Reunião anual da ANPEd: Porto de Galinhas, 2012 (mimeo).

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

MOUSINHO, Francisco Edinaldo Pinto. **Publicação eletrônica** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <m_rita@ufpi.edu.br> em 10 maio. 2016.

NASCIMENTO, Osvaldo Vieira do. **Cem anos do ensino profissional no Brasil**. Curitiba: Editora IBPEX, 2007.

OCHOA, Carlos. **Amostragem não probabilística**: amostra por bola de neve. Blog da Netquest. São Paulo- SP. 2015. Disponível em: <http://www.netquest.com/blog/br/amostra-bola-de-neve/>. Acesso em: 31/05/2016.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLSEN, Wendy. **Coleta de dados**: debates e métodos fundamentais em pesquisa social. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Análise de discurso**. Princípios e Procedimentos. 12ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFTETS. **Revista RETTA** (PPGEA/UFRRJ). Ano I, nº1, jan-jun. 2010.p. 89-110.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. Teoria curricular de formação de professores. **Formação e avaliação de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

PACHECO, Maria Emília. **Agroecologia e o fornecimento de alimentos**. Canal de Televisão: Canal Futura. 29 de julho de 2014. Empreendedorismo sustentável. Canal Futura.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. Análise de conteúdo, análise de discurso: questões teórico-metodológicas. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, nº 13, p. 21-30, novembro de 2002.

PETEROSI, Helena Gemignani. Formação do professor para o ensino técnico. **Coleção Educar**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Demerval. **O choque teórico da Politecnicidade**. Revista Trabalho, Educação e Saúde [online]. 2003, vol. 1, n.1, p. 131-152.

SERACENI, Ana Carla. A adolescência e a escolha da carreira. In: VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do. **A aprendizagem na educação de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, p. 183-195.

SOBRAL, Francisco José M. Retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, vol. 2, n.2 (nov. 2009), Brasília: MEC, SETEC, 2009, p. 79-95.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TERESINA. Universidade Federal do Piauí. Resolução do Conselho Universitário (CONSUN) nº 003/13, de 23 jan.2013.

_____. Universidade Federal do Piauí. Resolução do Conselho Universitário (CONSUN) nº 02/81.

VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do. **A aprendizagem na educação de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

APÊNDICE(S)

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

I - DADOS DA ENTREVISTA

Data: ____/____/____

Local de realização: _____

Horário de início: ____ h ____ min

ENTREVISTA NARRATIVA

Você está sendo convidado a participar de uma entrevista narrativa para a pesquisa intitulada **PRÁTICA DOCENTE EXITOSA COMO CONTEXTO SEMÂNTICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INTERFACES ENTRE O SABER TÉCNICO E O SABER PEDAGÓGICO**. O objetivo principal dessa investigação consiste em analisar o saber técnico e pedagógico dos professores do Curso Técnico em Agropecuária, visando à compreensão de prática docente exitosa na educação profissional.

OBSERVAÇÕES

A entrevista narrativa ocorrerá em quatro etapas:

- **Iniciação:** apresentação de tópico inicial para desencadear uma narrativa rica e extensa, que contemple aspectos relevantes para a pesquisa;
- **Narração central:** o pesquisador não interrompe e deixa a narrativa do sujeito fluir;
- **Questionamentos:** perguntas feitas para esclarecer alguns trechos e aprofundar alguma informação;
- **Fala conclusiva:** momento em que o participante conclui sua fala, acrescentando alguma informação, caso considere necessário.

II - QUESTÃO GERATIVA

- A prática docente manifesta o pensamento do saber pedagógico através da sua construção e desenvolvimento. Esse estudo busca colocar em evidência a prática docente exitosa como contexto semântico da educação profissional, especificamente no Curso Técnico em Agropecuária, considerando que a maioria das pesquisas existentes dispensam atenção para as dificuldades no campo do ensino e da aprendizagem. Nesse contexto, conte-nos fatos e acontecimentos marcantes da sua história na profissão docente, que marcaram sua trajetória e contribuíram para o êxito de sua prática, compartilhando suas impressões sobre práticas docentes exitosas no contexto semântico da Educação Profissional.

III - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Identificação do Participante

Nome (Fictício/Codinome): _____

Idade: _____ Sexo: _____

Nível de Escolaridade: _____

Tempo de exercício na Educação Profissional: _____

Disciplina(s) que leciona: _____

Trabalhou em outras Instituições de Educação Profissional ou Ensino Superior:

() pública () privada

Trabalhou na Educação Básica: () pública () privada

Questão gerativa	Estímulos à questão gerativa:
<p>- Rememore sua prática docente narrando os fatos de sua história de vida pessoal e profissional a partir do nascimento, escolha da profissão até os dias atuais, ou seja, descreva sua trajetória pessoal e profissional, abordando os aspectos: como se tornou professor (a); que ou quais influências recebeu; quais momentos e/ou vivências foram marcantes; que pessoas influenciaram em suas escolhas profissionais; o que mudou em você: pensamentos, ações posturas ao longo do exercício da profissão. Conhecimentos que considera fundamentais para o desenvolvimento de sua prática.</p>	<p>1 – As primeiras influências que recebeu para tornar-se o (a) professor (a) que é hoje. 2 -Estabeleça relações entre sua formação acadêmica, prática docente e o êxito na sua profissão; 3. Aborde aspectos que ao longo de sua carreira contribuíram no processo do ensino e da aprendizagem de seus alunos; 4. Comente aspectos determinantes no desenvolvimento de sua prática. 5. Aborde interfaces entre o saber técnico e os saberes pedagógicos voltados para o desenvolvimento de sua prática, no contexto semântico da educação profissional.</p>

ANEXO(S)

ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA
 TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
 64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ e.mail: ppged@ufpi.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Prática docente exitosa como contexto semântico da educação profissional: interfaces entre o saber técnico e o saber pedagógico.

Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí / Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisadora Participante: Maria Rita Barbosa de Sousa

Contatos: (86) 99816-0786 (ligar a cobrar) / m_rita@ufpi.edu.br

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Prática docente exitosa como contexto semântico da educação profissional: interfaces entre o saber técnico e o saber pedagógico”, vinculado ao mestrado em Educação. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao pesquisador responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

A referida pesquisa tem como objetivo geral: “Analisar o saber técnico e pedagógico, dos professores do Curso Técnico em Agropecuária visando à compreensão de prática docente exitosa na educação profissional”. Especificamente, pretende-se: “Identificar as interfaces entre o saber técnico e o saber pedagógico; Compreender como se constitui práticas docente exitosa no Curso Técnico em Agropecuária e Descrever o contexto semântico da Educação Profissional no espaço do Curso Técnico em Agropecuária como indicativo de aprendizagem do jovem estudante”.

A pesquisa terá uma abordagem qualitativa de tipo Estudo de Caso, para a qual utilizaremos a entrevista narrativa como instrumento para a coleta de dados junto aos participantes. Assim, você será solicitado a responder uma entrevista em dois momentos distintos. O primeiro consta de uma **questão gerativa** sobre suas impressões relacionadas com práticas consideradas exitosas no contexto semântico da educação profissional. No segundo momento a **questão gerativa** se volta para sua trajetória de vida e profissional e reflete as interfaces entre o saber técnico e o saber pedagógico voltados para o

desenvolvimento de sua prática. Em ambos a entrevista será gravada, portanto, o que você disser ficará registrado para posterior estudo. Você será solicitado a dispor do tempo de aproximadamente uma hora para responder cada questão gerativa da entrevista que será previamente agendada de acordo com a sua disponibilidade de tempo.

A sua participação na pesquisa representa risco mínimo para sua integridade e segurança, seja física, psicológica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Porém, mesmo com todos os cuidados é possível que ocorram situações de constrangimento do participante em algum momento da entrevista. Caso isso ocorra ao responder alguma pergunta durante a entrevista, esta será imediatamente suspensa para dirimir quaisquer dúvidas e só será retomada quando todas as dúvidas forem esclarecidas e você se sentir a vontade para dar continuidade.

Quanto aos benefícios do estudo, estes se darão de forma indireta para o participante, mas representam um ganho para a coletividade, pois, possibilita a reflexão sobre as práticas exitosas no contexto escolar, comumente não pesquisadas. Assim, a relevância desta consiste em proporcionar a reflexão sobre a contribuição da formação continuada na escola de ensino médio de tempo integral para as práticas pedagógicas e o currículo e com isto, chamar a atenção para a importância do diálogo entre os saberes técnicos e pedagógicos e sua relação com as práticas exitosas que se constituem no seu interior, contribuindo não só com o debate em torno do tema, mas com sugestões de aperfeiçoamento das políticas de formação continuada para os professores e técnicos que atuam na Educação Profissional.

Caso concorde em participar da pesquisa, você terá acesso aos pesquisadores responsáveis para esclarecimentos de eventuais dúvidas, em qualquer etapa do estudo pelos telefones e e-mail descritos acima. Além disso, manteremos sigilo de sua identidade, substituindo seu nome por pseudônimo, podendo ser conhecido apenas pelo Comitê de Ética e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário para verificar as informações do estudo), ou excepcionalmente, caso seja requerido por lei ou por sua solicitação. Ainda assim, caso sinta-se desconfortável ou constrangida (o), pode se negar a responder as perguntas ou mesmo desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento de sua realização, sem nenhum prejuízo ou sanções de qualquer natureza. Toda a pesquisa será financiada pela pesquisadora, estando o (a) participante isento de quaisquer despesas com relação à sua execução.

Os dados obtidos com esta pesquisa serão utilizados apenas para o fim desta, de forma anônima e serão mantidas na Universidade Federal do Piauí, por um período de 05 (cinco) anos, conforme orienta a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde sob a responsabilidade da Profa. Dra Maria da Glória Carvalho Moura. Após este período, serão destruídos. Portanto, antes de concordar com sua participação, é necessário que compreenda as informações e orientações contidas neste documento.

CONSENTIMENTO DO (A) PARTICIPANTE

Eu, _____,

CPF nº _____, RG n.º _____,

abaixo assinado, concordo em participar do estudo "Prática docente exitosa como contexto semântico da educação profissional: interfaces entre o saber técnico e o saber pedagógico", como voluntário (a). Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e prováveis riscos, bem como a forma de contorná-los e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas com a pesquisa e que poderei retirar o meu

consentimento a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades ou prejuízos.

_____, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do participante

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar. Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

(Somente para o pesquisador responsável pelo contato e tomada do TCLE)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste(a) participante de pesquisa para a participação neste estudo.

_____, ____ de _____ de 2016

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga. Pro Reitoria de Pesquisa - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI

tel.: (86) 3237-2332- email: cep.ufpi@ufpi.edu.br

ANEXOB – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COLÉGIO TÉCNICO DE TERESINA
Campus Universitário Ministro Petrônio Portela – Bairro Ininga – Teresina – PI – CEP 64049-550
Telefones: (086) 3215-5694 / (086) 3215-5938 — E-mail: cat@ufpi.edu.br

**AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, José Bento de Carvalho Reis, Diretor do Colégio Técnico de Teresina – CTT, vinculado à Universidade Federal do Piauí – UFPI, autorizo a realização da pesquisa intitulada “PRÁTICA DOCENTE EXITOSA COMO CONTEXTO SEMÂNTICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INTERFACES ENTRE O SABER TÉCNICO E O SABER PEDAGÓGICO”, de responsabilidade da pesquisadora Maria da Glória Carvalho Moura e cujo objetivo geral é Analisar o saber técnico pedagógico, junto aos professores do Curso Técnico em Agropecuária visando à compreensão de prática docente exitosa na Educação Profissional.

Teresina, 19 de novembro de 2015.

Prof. Msc. José Bento de Carvalho Reis
Diretor CTT/UFPI