

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA – PPGEA**

**DISSERTAÇÃO**

**DISCENTES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE**  
**JANEIRO: RELAÇÃO ENTRE NECESSIDADES E FORMAÇÃO**  
**CONTINUADA DOCENTE.**

**PEDRO GABRIEL MARCANO MOLANO**

**2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**DISCENTES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
AGRÍCOLA DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE  
JANEIRO: RELAÇÃO ENTRE NECESSIDADES E FORMAÇÃO  
CONTINUADA DOCENTE.**

**PEDRO GABRIEL MARCANO MOLANO**

*Sob a orientação do Professor*

**Dr. Gabriel de Araujo Santos**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ

Novembro de 2017

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

M313d

Marcano Molano, Pedro Gabriel, 1979-  
DISCENTES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
AGRÍCOLA DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE  
JANEIRO: RELAÇÃO ENTRE NECESSIDADES E FORMAÇÃO  
CONTINUADA DOCENTE. / Pedro Gabriel Marcano Molano. -  
2017.

85 f.

Orientador: Gabriel de Araujo Santos.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2017.

1. formação continuada. 2. educação agrícola. 3.  
necessidades. 4. apropriação do conhecimento. I. de  
Araujo Santos, Gabriel, 1949-, orient. II  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III.  
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**PEDRO GABRIEL MARCANO MOLANO**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/11/2017

---

Gabriel Araújo Santos, Dr. UFRRJ

Orientador

---

Rosa Cristina Monteiro, Dra. UFRRJ

---

Sael Sanchez Elias, Dr. UNAH - Cuba.

---

*Dedico este trabalho as três mulheres da  
minha vida: minha mãe, minha esposa e  
minha filha.*

## AGRADECIMENTOS

*A meu orientador Dr. Gabriel de Araujo Santos, pelas orientações e paciência durante todo o desenvolvimento deste trabalho.*

*Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ, que sempre estiveram disponíveis a contribuir na construção do conhecimento.*

*À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Cristina Monteiro, pelo apoio e carinho.*

*A Marize Setubal Sampaio, pelo apoio e paciência na construção deste trabalho.*

*À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina Gregório, pelas suas orientações na qualificação.*

*Ao Prof. Dr. Ricardo Louro Berbara, por ter acreditado em mim.*

*À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela oportunidade concedida na realização deste mestrado.*

*A todos os funcionários e amigos do PPGEA, Kelly, Luizinho, Cristininha, Serginho e Francelina, pela receptividade, confiança, carinho e dedicação.*

*Aos discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016, que participaram da pesquisa.*

*A todos os colegas do Mestrado pela convivência.*

*Aos colegas, funcionários e amigos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.*

*A todos, meu agradecimento eterno.*

## BIOGRAFIA

Pedro Gabriel Marcano Molano, filho de Pedro Candelario Marcano Figueroa e Bernardina Molano Parra, terceiro de um total de três filhos, nascido em Margarita, Venezuela em 1979 e naturalizado equatoriano.

Ingressou no Curso de Graduação em Licenciatura em Psicologia no ano de 2001 na *Universidad de la Habana*, Cuba, tendo concluído em 2006.

Desde o ano 2007 até o 2012 atuou como Docente Pesquisador na “*Universidad de Guayaquil*” e na “*Universidad Técnica de Machala*” de Equador ministrando aulas de Psicopatologia, Psicoterapia, Psicologia Social, Psicologia da Personalidade e Metodologia da Pesquisa.

Em 2012 assumiu a chefia da Seção de Atenção Psicossocial e acompanhamento aos alunos na “*Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas - UNEFA*” na república Bolivariana de Venezuela, permanecendo até o ano de 2014.

Em novembro de 2015 ingressou no curso de mestrado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

## RESUMO

**MARCANO, Pedro Molano. “Discentes do Programa de pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: relação entre necessidades e formação continuada docente”. 2017. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.**

Esta pesquisa foi realizada no Programa de pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA - UFRRJ). O universo de estudo foram os discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ durante o período 2003 – 2016. O alcance metodológico da pesquisa foi descritivo e o levantamento de e as análises foram de natureza quantitativa e qualitativa, realizado com uma população de 217 discentes e egressos do programa entre os anos de 2003 – 2016. O objetivo geral do trabalho foi identificar quais são as necessidades e a relação com a formação continuada e apropriação do conhecimento dos Professores de distintos níveis de Ensino discentes e graduados do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016. A fim de atingir os objetivos, foi adotada, como metodologia de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica e documental e a pesquisa de campo exploratória, cujas ferramentas investigativas foram: observação, questionário estruturado não disfarçado, escala Tipo Likert e entrevistas semiestruturadas. Como resultado, constatou-se a relevância do PPGEA – UFRRJ para os participantes da pesquisa, o estudo das necessidades indica que realizar um mestrado respondeu principalmente a uma necessidade da prática de ensino, caracterizado por fatores internos (tendência a autorrealização onde as atividades estão encaminhadas para o aperfeiçoamento docente e o preenchimento de vazios de conhecimento) e externos (necessidades coletivas e exigências do local do trabalho), além disso, foi possível correlacionar os resultados com a teoria da hierarquia das necessidades, constatando-se que o programa contribui na satisfação de todos os níveis (necessidades básicas, de segurança, sociais, de status, as de auto-realização).

**Palavras chaves:** formação continuada; educação agrícola; necessidades; apropriação do conhecimento.

## ABSTRACT

**MARCANO, Pedro Molano. "Students of the Postgraduate Program in Agricultural Education of the Federal Rural University of Rio de Janeiro: relationship between needs and continuing teacher education". 2017. 85 p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.**

This research was carried out in the Graduate Program in Agricultural Education of the Federal Rural University of Rio de Janeiro (PPGEA - UFRRJ). The study population was the students and graduates of the PPGEA - UFRRJ during the period 2003 - 2016. The methodological scope of the research was descriptive and the survey and the analyzes were of a quantitative and qualitative nature, carried out with a population of 217 students and graduates of the program between the years 2003 - 2016. The general objective of the work was to identify what are the needs and the relationship with the continuing education and appropriation of the knowledge of the Teachers of different levels of Education students and graduates of the Postgraduate Program in Education Agrícola PPGEA - UFRRJ in the period 2003 - 2016. In order to reach the objectives, it was adopted, as data collection methodology, the bibliographical and documentary research and exploratory field research, whose investigative tools were: observation, structured questionnaire not disguised, Likert-type scale and semi-structured interviews. As a result, the relevance of the PPGEA - UFRRJ to the participants of the research was verified, the study of the necessities indicates that to carry out a master's degree of education responded mainly to a need of the teaching practice, characterized by internal factors (tendency to self-realization where the activities are directed for teacher improvement and filling of knowledge gaps) and external (collective needs and demands of the workplace), it was also possible to correlate the results with the theory of the hierarchy of needs, noting that the program contributes to satisfaction of all levels (basic needs, security, social, status, self-fulfillment).

**Key words:** continuing teacher education; agricultural education; needs; appropriation of knowledge.

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Distribuição Percentual das faixas etárias dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016. ....	32
<b>Gráfico 2.</b> Distribuição Percentual do gênero dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016. ....	33
<b>Gráfico 3.</b> Distribuição Percentual do Estado Civil dos Professores discentes e graduado do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016. ....	34
<b>Gráfico 4.</b> Distribuição Percentual dos níveis educacionais nos quais ministram aulas os Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016. ....	35
<b>Gráfico 5.</b> Distribuição Percentual da graduação dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 – 2016. ....	36
<b>Gráfico 6.</b> Distribuição Percentual da formação dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 – 2016. ....	38
<b>Gráfico 7.</b> Distribuição Percentual do tipo de Universidade da graduação dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 – 2016. ....	39
<b>Gráfico 8.</b> Distribuição Percentual da experiência profissional docente dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 – 2016. ....	40
<b>Gráfico 9.</b> Distribuição Percentual da importância da docência como atividade profissional dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 – 2016. ....	41
<b>Gráfico 10.</b> Distribuição Percentual do espaço geográfico de atuação docente dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 – 2016. ....	42
<b>Gráfico 11.</b> Distribuição Percentual das respostas dos participantes da pesquisa quando perguntados como conhecerem o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. ....	43
<b>Gráfico 12.</b> Distribuição Percentual das respostas dos participantes da pesquisa quando perguntados se tinham conhecimento prévio sobre a pedagogia da alternância anterior ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. ....	44
<b>Gráfico 13.</b> Distribuição Percentual das respostas dos participantes da pesquisa quando perguntados por que eles decidiram realizar um mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. ....	45
<b>Gráfico 14.</b> Distribuição percentual das respostas dos participantes da pesquisa quando perguntados se a educação agrícola tem relação com a atividade docente e as aulas que ministra na atualidade. ....	48
<b>Gráfico 15.</b> Distribuição percentual das respostas dos participantes da pesquisa quando perguntados se a realização de um mestrado respondeu algum tipo de necessidade. ....	50
<b>Gráfico 16.</b> Distribuição percentual das respostas dos participantes da pesquisa quando perguntados se o PPGEA - UFRRJ contribui principalmente na satisfação de necessidades. ....	51
<b>Gráfico 17.</b> Representação gráfica das atitudes dos participantes da pesquisa com relação à satisfação de necessidades educativas no PPGEA – UFRRJ: importância para o desenvolvimento social dos princípios, valores, conteúdos do programa e os processos educativos gerais. ....	53
<b>Gráfico 18.</b> Representação gráfica das atitudes dos participantes da pesquisa com relação à satisfação de necessidades educativas no PPGEA – UFRRJ: desafios educativos, brindar soluções na educação e nas dinâmicas sociais. ....	54
<b>Gráfico 19.</b> Representação gráfica das atitudes dos participantes da pesquisa com relação à satisfação de necessidades pedagógicas no PPGEA – UFRRJ: contribuição na pedagogia, geração e transmissão de conhecimento nas disciplinas que ministram na atualidade. ....	55

<b>Gráfico 20.</b> Representação gráfica das atitudes dos participantes da pesquisa com relação à satisfação de necessidades pedagógicas no PPGEA – UFRRJ: os conteúdos do programa foram de utilidade para melhorar o processo ensino – aprendizagem em teoria, prática, didática e epistemologia. ....	55
<b>Gráfico 21.</b> Representação gráfica das atitudes dos participantes da pesquisa com relação à satisfação de necessidades Humanas no PPGEA – UFRRJ: satisfação de necessidade de desenvolvimento individual, social e profissional.....	56
<b>Gráfico 22.</b> Representação gráfica das atitudes dos participantes da pesquisa com relação à satisfação de necessidades Humanas no PPGEA – UFRRJ: satisfação de necessidades de autoestima, autoconceito e autovalorização. ....	57
<b>Gráfico 23.</b> Representação gráfica das atitudes dos participantes da pesquisa com relação à satisfação de necessidades Investigativas no PPGEA – UFRRJ: contribuição na prática pedagógica e na criação de novos problemas de pesquisa. ....	58
<b>Gráfico 24.</b> Representação gráfica das atitudes dos participantes da pesquisa com relação à satisfação de necessidades Investigativas no PPGEA – UFRRJ: satisfação de necessidades relacionadas à construção coletiva do conhecimento, criando habilidades individuais a partir da criação e consolidação de grupos de estudos.....	58

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Histórico das turmas do PPGEA - UFRRJ.....	4
<b>Quadro 2.</b> Conteúdos gerais e específicos do PPGEA – UFRRJ.....	10
<b>Quadro 3.</b> Distribuição da carga horária e créditos das disciplinas no PPGEA – UFRRJ.....	11
<b>Quadro 4.</b> Linhas de pesquisa do PPGEA – UFRRJ.....	12
<b>Quadro 5.</b> Tipos de necessidades no processo de formação de professores .....	21

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Distribuição por faixas etárias dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016. ....	32
<b>Tabela 2.</b> Distribuição por gênero dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016. ....	33
<b>Tabela 3.</b> Distribuição por Estado Civil dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016. ....	33
<b>Tabela 4.</b> Distribuição por níveis educacionais nos quais ministram aulas os Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016. ....	34
<b>Tabela 5.</b> Distribuição por graduação dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016. ....	35
<b>Tabela 6.</b> Detalhe da distribuição por graduação dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ participantes da pesquisa. ....	36
<b>Tabela 7.</b> Distribuição por formação dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016. ....	38
<b>Tabela 8.</b> Distribuição por tipo de Universidade da graduação dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016. ....	38
<b>Tabela 9.</b> Distribuição por experiência profissional docente dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016. ....	39
<b>Tabela 10.</b> Distribuição por importância da docência como atividade profissional dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016. ....	40
<b>Tabela 11.</b> Distribuição por espaço geográfico de atuação docente dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016. ....	41
<b>Tabela 12.</b> Respostas dos Professores quando perguntados como conhecerem o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. ....	42
<b>Tabela 13.</b> Respostas dos Professores: conhecimento sobre o regime de formação por alternância anterior ao PPGEA - UFRRJ. ....	44
<b>Tabela 14.</b> Respostas dos Professores: decisão de realizar Mestrado no PPGEA - UFRRJ. ....	44
<b>Tabela 15.</b> Respostas dos Professores: escolha da pós-graduação em educação agrícola. ....	46
<b>Tabela 16.</b> Respostas dos Professores: relação da educação agrícola com a atividade docente e as aulas que ministra na atualidade. ....	48
<b>Tabela 17.</b> Respostas dos Professores: tipo de necessidade que motivou a realização de um mestrado. ....	49
<b>Tabela 18.</b> Frequência Simples das respostas dos Professores: níveis da hierarquia das necessidades. ....	51
<b>Tabela 19.</b> Distribuição percentual das atitudes dos docentes sobre a satisfação de necessidades no processo de formação no PPGEA – UFRRJ. ....	52
<b>Tabela 20.</b> Níveis da hierarquia das necessidades. ....	60
<b>Tabela 21.</b> Frequência Simples das opiniões dos participantes da pesquisa: contribuição do PPGEA – UFRRJ na satisfação de necessidades educativas, pedagógicas, humanas e investigativas. ....	64
<b>Tabela 22.</b> Unidades de registro para análise de conteúdo: Necessidades Educativas. ....	64
<b>Tabela 23.</b> Unidades de registro para análise de conteúdo: Necessidades Pedagógicas. ....	65
<b>Tabela 24.</b> Unidades de registro para análise de conteúdo: Necessidades Humanas. ....	66
<b>Tabela 25.</b> Unidades de registro para análise de conteúdo: Necessidades Investigativas. ....	66

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	1
2. REVISÃO DA LITERATURA.....	3
2.1. Programa de Pós-graduação em Educação agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. ....	3
2.1.1. Contextualização do programa de Pós-graduação em Educação agrícola PPGEA – UFRRJ. 3	
2.1.2. Estrutura curricular do programa de Pós-graduação em Educação agrícola PPGEA – UFRRJ. 7	
2.1.3. Pedagogia da Alternância como metodologia de ensino no PPGEA – UFRRJ. ....	13
2.2. Algumas considerações sobre as necessidades Humanas .....	15
2.2.1. O conceito de necessidade.....	15
2.2.2. A Teoria da Hierarquia das Necessidades. ....	18
2.2.3. Necessidades formativas de professores. ....	20
2.2.4. Necessidades de formação continuada docente.....	24
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	27
3.1. Tipo de pesquisa.....	27
3.2. Delineamento.....	28
3.3. Participantes.....	28
3.4. Instrumentos .....	28
3.4.1. Entrevista .....	28
3.4.2. Questionário.....	29
3.4.3. Escalonamento tipo Likert.....	30
3.5. Procedimentos éticos.....	30
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	31
4.1. Identificação das necessidades dos Professores de distintos níveis de Ensino discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 – 2016.....	31
4.1.1. Descrição e Análise dos resultados do questionário estruturado não disfarçado.....	31
4.1.2. Descrição e Análise dos resultados do Escalonamento tipo Likert. ....	52
4.1.3. Descrição e Análise das entrevistas semi-estruturadas. ....	59
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS. ....	70
7. ANEXOS .....	75

## 1. INTRODUÇÃO

A nossa pesquisa parte dos seguintes problemas:

Quais são as necessidades presentes nos discentes do PPGEA – UFRRJ que trabalham como professores nos distintos níveis educativos do Brasil? A Educação agrícola tem relação com suas atividades docentes? A formação continuada e a apropriação dos conhecimentos científicos dos discentes e egressos do PPGEA tem relação com a teoria das necessidades de Abraham Maslow?

O interesse por esse estudo surgiu mediante a interação com outros docentes na minha prática profissional na docência. Muitos deles trabalham no ensino médio técnico e superior e estão constantemente atualizando seus conhecimentos por vários motivos. O principal decorre de pedido das instituições. Atualmente América latina tem demanda de docentes especializados em distintas áreas do conhecimento e a cada dia são mais os que estão realizando estudos de Especialização, Mestrado e Doutorado. Além disso, os docentes precisam atualizar conhecimentos nas suas respectivas áreas para seu aperfeiçoamento docente.

Os resultados da pesquisa poderiam contribuir de alguma maneira nos processos internos do programa, como na detecção e análise de interesse, motivações e necessidades acadêmicas e investigativas dos discentes e no processo de seleção de novos ingressos, permitindo o aperfeiçoamento do PPGEA – UFRRJ. Além disso, os resultados podem contribuir num número indefinido de pesquisas descritivas e explicativas nas áreas de Educação e Psicologia. Nesse sentido, a pesquisa considera-se útil para conhecer e descrever alguns elementos psicológicos presentes na formação continuada docente e na apropriação de conhecimentos nos docentes de distintos níveis de ensino no Brasil discentes e egressos do PPGEA - UFRRJ.

A variável dependente mais importante para resolver nossos problemas de pesquisa é a formação continuada docente. Segundo Leite e Behrens (2011), a formação continuada docente, é definida como aquela que subsidia as necessidades que o professor tem de se atualizar constantemente acerca de informações a respeito de suas atividades, durante sua trajetória profissional. Os sujeitos envolvidos no estudo são discentes e graduados do PPGEA – UFRRJ que desenvolvem atividades na docência nos distintos níveis educacionais: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, ensino técnico e educação superior.

Assim, o presente estudo tem por objetivo geral: Identificar quais são as necessidades e sua relação com a formação continuada e apropriação do conhecimento de ciência, tecnologia e inovação dos Professores de distintos níveis de Ensino discentes e graduados do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016.

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever o perfil dos docentes de distintos níveis de Ensino discentes e graduados do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016.
- Analisar os tipos de necessidades no processo de formação dos docentes de distintos níveis de Ensino discentes e graduados do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016.
- Descrever como se manifestam hierarquicamente as necessidades dos docentes discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ.
- Determinar a relação entre as necessidades e a formação continuada nos docentes de distintos níveis de ensino discentes e graduados do PPGEA – UFRRJ.

Para desenvolver o presente trabalho, usaremos como estratégia metodológica abordagens qualitativas e quantitativas, segundo nossos objetivos será uma pesquisa descritiva. Os procedimentos técnicos serão delineamento, pesquisa bibliográfica, documental e levantamentos.

A pesquisa será organizada em três tópicos com a finalidade de abranger as diferentes dimensões necessárias para o desenvolvimento do nosso estudo. O primeiro tópico trata da revisão da literatura sobre o nosso problema de estudo, analisando as propostas teóricas, práticas e metodológicas dos últimos anos sobre o conceito de necessidades, estratégias para a medição de necessidades, a teoria da hierarquia das necessidades de Abraham Maslow, formação continuada docente e transferência de tecnologia. No segundo tópico abordaremos as estratégias metodológicas, a natureza do estudo e os instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados. No terceiro tópico é apresentado os resultados da pesquisa, as características e o perfil dos discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ e a análise dos dados e conclusões.

Espera-se, por meio da pesquisa proposta, usar conceitos e categorias próprias da psicologia para contribuir com o conhecimento dos processos educacionais, aprendizagem e o processo de formação continuada docente nos discentes do PPGEA – UFRRJ.

## **2. REVISÃO DA LITERATURA**

### **2.1. Programa de Pós-graduação em Educação agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.**

#### **2.1.1. Contextualização do programa de Pós-graduação em Educação agrícola PPGEA – UFRRJ.**

O Programa de Pós-graduação em Educação agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro encontra-se localizado no km 7 da BR-465, no Rio de Janeiro, Brasil. Segundo informação do site da UFRRJ, no ano 2003, um grupo de docentes pesquisadores da UFRRJ com a parceria de docentes-pesquisadores da ENFA – Ecole National e de Formation Agronomique (TOULOUSE-Fr), propôs no ano de 2003 a criação do Programa de Mestrado em Educação Agrícola (PPGEA) junto a CAPES, tendo como principal público-alvo, profissionais da educação e gestores das Escolas Agrotécnicas Federais à época. Desse modo, o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ foi criado em nível de mestrado *Stricto Sensu*, através da Deliberação nº 22 de 22/04/2003 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRRJ, credenciado pela CAPES na reunião do Conselho Técnico Científico - CTC de 15 de setembro de 2005 e homologado pelo CNE (Portaria MEC 524, DOU 30/04/2008 - Parecer CES/CNE 33/2008, 29/04/2008) (proc. 23.000.013362/2009-11) (SAMPAIO, 2016).

Algumas das particularidades do PPGEA, segundo o projeto pedagógico é a utilização como princípios de ensino uma educação contextualizadora, focada nos princípios da interdisciplinaridade e na interação orientador-orientando. Nesse sentido, orientador e orientando mantém um vínculo de trabalho e contatos periódicos, com a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento nas áreas de pesquisa do mestrando e a produção da dissertação.

O objetivo geral do PPGEA – UFRRJ é “Promover a formação e capacitação de profissionais da Educação, profissional e tecnológico em nível de Pós-Graduação para que possam desenvolver criticamente suas potencialidades, competências e saberes inerentes e próprios à função docente.” A seguir, os Objetivos Específicos do PPGEA:

1. Formar indivíduos, (atores sociais) críticos, capazes de tomar decisões, de elaborar diagnóstico e de gerenciar democraticamente ações dentro de um processo integrador e criativo.
2. Formar professores e técnicos para atuarem na educação básica e superior, técnica e tecnológica, no que concerne às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão educacional, dentro de uma perspectiva crítica e transformadora da educação.
3. Aperfeiçoar a formação técnico-científica com

ênfase na Educação Agrícola. 4. Formar docentes e profissionais da educação dentro de uma concepção de ensino e pesquisa com enfoques interdisciplinar e transdisciplinar. 5. Sistematizar e sintetizar os conteúdos culturais, buscando solucionar problemas, reelaborar conceitos e desenvolver atitudes propositivas. 6. Compreender o universo escolar na sua função social, inclusiva, emancipadora e na diversidade das expressões culturais. 7. Ser um sujeito histórico e partícipe do desenvolvimento local e regional sustentado, integrando o ambiente escolar à sociedade, de acordo com os pressupostos de respeito ao próximo, preservação do meio ambiente e da vida, liberdade, respeito, equidade social e solidariedade. (RELATÓRIO CAPES/PPGEA, 2017, p.4)

Com base ao Art. 18 do regulamento do programa, o tempo de formação e de em um período corrido de 18 à 24 meses ou 72 à 96 semanas, assim distribuídas:

16 semanas passadas na UFRRJ: momento de trabalho e troca de experiências coletivas, temas transversais e interdisciplinares e desenvolvimento de competências e 51 semanas dentro da metodologia da educação assistida, assim organizadas: 21 semanas dedicadas à apropriação, desenvolvimento, aplicação e revisão dos conceitos e práticas discutidos no módulo I; 15 semanas dedicadas à apropriação, desenvolvimento, aplicação e revisão dos conceitos e práticas discutidos no módulo II; 15 semanas dedicadas ao desenvolvimento do trabalho de pesquisa pessoal. 04 semanas de estágios; 02 semanas em uma escola diferente daquela do candidato; 02 semanas dentro de uma empresa agrícola e 01 semana de avaliação do candidato (Regulamento do programa, IX - Do Planejamento Pedagógico, art. 18, tempo de formação).

Desde sua criação o PPGEA –UFRRJ há qualificando mestres em todo o Brasil, contribuído na formação humana, científico e técnica de profissionais de todas as regiões do país, no quadro 1, a seguir, apresentaremos a distribuição de turmas no programa no período de 2003-2015:

**Quadro 1. Histórico das turmas do PPGEA - UFRRJ.**

Turmas	Instituições dos Discentes
2003	Centros Federais de Educação Tecnológica: Urutaí-GO, Rio Pomba-MG, Uberaba-MG, Bambuí-MG, Bento Gonçalves-RS, Belém-PA, Rio de Janeiro-RJ, Manaus-AM. Colégio Técnico da Universidade Rural-CTUR, Ministério da Educação-DF, Fazenda Palmital –Urutaí-GO. Escolas Agrotécnicas Federais: Alegre-ES, Colatina-ES, Colorado Oeste-RO, Salinas-MG, Uberlândia-MG.
2004	Colégio Técnico da UFRRJ – CTUR; CEFETS: Rio Pomba-MG, Bambuí-MG, Vitória-ES; EAFs, Alegre-ES, Santa Teresa-ES e Barbacena-MG.

2006-1	CEFET-RR, EAFs: Senhor do Bonfim-BA, Salinas-MG, Januária-MG, São João Evangelista-MG, Colégio Técnico da Universidade Rural e Demanda Social.
2006-2	Colégio Agrícola de Araquari e Camboriu e Escola Agrícola Senador C. G de Oliveira.
Turma Especial 01/2007	Região Norte, Nordeste e Centro-Oeste.
2007-1	EAFs Castanhal-PA, São Cristovão-SE, Senhor do Bonfim-BA, São Luis, Codó, Antonio José Teixeira-BA, Araguatins-TO, São Gabriel da Cachoeira-AM, Manaus-AM, Satuba-AL, Porto Velho-RO, Catu-BA, Belo Jardim-PE, Iguatu-CE, Crato-CE, Ceres-GO, Sousa PB, Santa Inês-BA, Guanambi, CEFETs: Boa Vista-RO, Urutaí, Rio Verde-GO, Petrolina-PE, CODAI/UFRPE, Colégio Agrícola de Floriano-UFPI.
2007-2	CEFET Bambuí, Colégio Técnico da UFRRJ – CTUR; Demanda Social, EAFs: Barbacena – MG, Concórdia-SC, Rio Grande do Sul-SC, Campus Sombrio; IFSudeste MG Campus Rio Pomba, Januária; IFES Campus Colatina, Santa Teresa e Alegre; IFFarroupilha Campus São Vicente e Alegrete; IFRJ Campus Pinheiral; IFRS Campus Sertão e Bento Gonçalves; IFTM Campus Uberlândia; UFF Colégio Agrícola IBB; UFRRJ; UFSC Colégio Agrícola Camboriu; UFSM Colégio Agrícola Frederico Westphalen; UTFPR Campus Dois Vizinhos.
2008-1	CEFET – Petrolina; EAF-PE Barreiros, Jardim; EAF-Vitória de Santo Antão; EAF-RO Colorado do Oeste; EAF-CE Crato e Iguatu, EAF-BA Santa Inês e Senhor do Bonfim; EAF-SE São Cristovão EAF- AM Manaus e São Gabriel da Cachoeira; EAF-MA São Luis e Codó; Escola Técnica Federal de Palmas; IFAL Satuba; IFMT Cáceres; IFPA Castanhal IFTO Palmas e Araguatins.
2008-2	Demanda Social.
2009-1	ETFBSB- Campus Planaltina, IFET- Roraima, IFET Urutaí, IFET Paraíso, CEFETs Campus Petrolina-PE, Campus Santo Antonio,

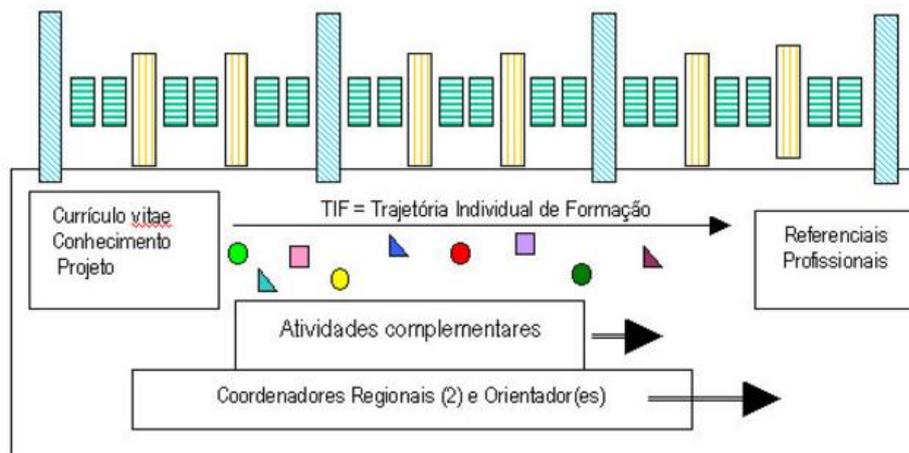
	Campus Novo Parecis, EAFs Araguaetins, Vitória, Vitoria de Santo Antão, Codó, São Gabriel da Cachoeira, Satuba, Iguatu, Guanambi, Senhor do Bonfim, Manaus, Barreiros, Santa Inês, São Luis, São Cristovão, Santa Inês, IFE Aracaju.
2009-2	IFFarroupilhas Campus Alegrete, Campus São Vicente do Sul, IFC- Campus Santa Rosa do Sul -, IFECT Campus São João Evangelista, Colatina, Januária UFRRJ, IFES- Campus Alegre, Santa Teresa, IFET Concórdia, Barbacena , Uberlândia, IFRS Campus Sertão, CEDAF/UFV Florestal.
2010-1	IFB- Campus Catu, Campus Planaltina ,IFMT Campos Novo Parecis, IFRR- Campus Boa Vista, IFTO- Campus Paraiso, Campus Palmas, IFPE Campus Vitoria de Santo Antão, Barreiros IFRO- Campus Colorado, IFPA- Campus Castanhal, IFCE Campus Crato, Iguatu, IFM- Campus Codó, IFSertão Pernambuco, IFSE- Campus São Cristovão, IFG- Campus Urutaí, IFGO- Campus Ceres, UFPI, IFB- Campus Santa Inês e Campus Guanambi.
2010-2	IFNMG- Campus Junária, São João Evangelista, Salinas, UTFPR- Campus Dois Irmãos, IFTM- Campus Uberaba e Campus Uberlândia, IFFarroupilhas – Campus Alegrete e Campus São Vicente do Sul, IFET- Campus Rio do Sul, IFES-Campus Santa Teresa e Itapina, IFSM-Campus Rio Pomba, IFMA-Campus Zé Doca, IFC- Campus Sombrio, IFRJ, Campus Pinheiral.
2011-1	No ano de, o programa atendeu aos ingressos das seguintes Instituições: – IFRR- Campus Novo Paraiso, Amajari e Boa Vista; IFMT-Campus Confresa, Pontes e Lacerda, Cuiabá, Campo Novo, Cáceres, Juina, São Vicente, Parecis, Santo Antonio Leverger.
2011-2	Demanda Social.
2012-1	IFAC- Campus Cruzeiro do Sul, Rio Branco, Xapuri e Serra Madureira; IFRO – Campus Ji Paraná, Cacoal, Colorado do Oeste, Ariquemes e Porto Velho.
2012-2	Demanda Social.
2013-2	Demanda Social, UFRPE, IFES e IFF.

2014-1	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: Campi Tabatinga, Maués e Coari.
2014-2	Demanda Social e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá.
2015-2	Demanda Social e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

Fonte: Sampaio, 2016.

### 2.1.2. Estrutura curricular do programa de Pós-graduação em Educação agrícola PPGEA – UFRRJ.

Com base nas informações constantes na página web do PPGEA, a estrutura curricular do programa tem a duração de 18 meses, divididos em 05 módulos: Módulo I: de construção, reforço, revisão e atualização do saber e fazer pedagógico; Módulo II: de revisão, atualização e construção do saber e fazer profissional; Módulo III: de estágios; Módulo IV: de trabalho individual; Módulo V: de avaliação do candidato. Nesta modalidade de formação os períodos serão alternados entre o Centro de Formação e a Instituição do candidato. A seguir, na figura 1 apresenta se a arquitetura de formação do PPGEA.



Legendas:

-  16 semanas nos CEFET's regionais: aulas; grandes conferências, reflexões sobre os temas transversais, trabalhos em pequenos grupos, trabalhos individuais, debates.
-  Aulas virtuais: Conferências com temas que permeiam todas as áreas do mestrado.
-  Semanas na Instituição: os alunos irão utilizar suas atividades docentes como "laboratório", realizando seus trabalhos individuais solicitados durante a semana no Centro e por seu orientador (atividades complementares por área).

**Figura 1:** Arquitetura de formação do programa.

A estrutura curricular do Programa de Pós-graduação em Educação agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro está organizada em cinco módulos, apresentados a seguir:

**O módulo I:** discute os fundamentos da educação e multidisciplinaridade (Filosofia e Educação, Sociologia e Educação, Psicologia e Educação, Antropologia e Educação, História e Educação), teorias e práticas educativas, políticas públicas, avaliação e gestão da educação e conteúdos específicos da área de educação agrícola, técnica e tecnológica. Pedagogia para educação agropecuária: 04 créditos (obrigatória). Didática do ensino agropecuário: 04 créditos (obrigatória). Psicologia da aprendizagem: 03 créditos (obrigatória) (CAPES, 2017, p.5)

O módulo I busca proporcionar aos mestrandos elementos teóricos, práticos e metodológicos sobre os processos educacionais, fazendo ênfase na multidisciplinaridade com a finalidade de formar um professor - pesquisador com olhar crítico.

**O módulo II:** está organizado com uma disciplina obrigatória na área de concentração de educação agrícola e as demais como disciplinas específicas, escolhidas conforme o eixo temático e com a linha de pesquisa trabalhada pelo estudante (04 créditos). Além de serem disciplinas obrigatórias para a área de concentração, estas são ofertadas como optativas para as demais áreas. Introdução a abordagem sistêmica: 01 crédito; Educação e Sociedade: 03 créditos; Agricultura e Meio ambiente: 03 créditos; Ensino da produção vegetal: 03 créditos; Ensino da produção animal: 03 créditos; Ensino da Agroindústria: 03créditos (obrigatória). (CAPES, 2017, p.6)

O módulo II busca satisfazer as necessidades educativas e pedagógicas específicas da área de formação e das linhas de pesquisa do mestrando, incluindo uma disciplina obrigatória na área de concentração de educação agrícola e outras optativas para as demais áreas.

**O módulo III:** está organizado com duas disciplinas obrigatórias para as duas linhas de pesquisa do programa. Estágio pedagógico: 02 créditos cada (obrigatória); Estágio Profissional: 02 créditos (obrigatória); Seminário de Intercâmbio de vivências e Experimentadas - trabalhos interinstitucionais, considerando as peculiaridades regionais e locais. (CAPES, 2017, p.6)

Neste modulo, o mestrando tem a possibilidade de conhecer e vivenciar realidades de outras instituições nos estágios pedagógico e Profissional. Deste modo, o módulo III permite a satisfação de necessidades educativas e pedagógicas, possibilitando a troca de informação e de experiências no seminário de Intercâmbio de vivências.

O módulo IV: está composto pelas disciplinas obrigatórias para as cinco áreas de concentração: Seminário em Educação Agrícola (02 créditos) que compreende a qualificação dos projetos de mestrado feita por defesa pública, com a participação de banca avaliadora, com 03 professores-doutores, sendo que as discussões são realizadas com a participação de todos os mestrandos,

de todas as áreas de concentração do programa. Como suporte para esta disciplina, as atividades de metodologia da pesquisa buscam contribuir com a especificidade dos temas relacionados às dissertações dos mestrandos; Trabalho de pesquisa: (02 créditos), que compreende o desenvolvimento da pesquisa de campo e a construção da dissertação. (CAPES, 2017, p.7)

O módulo IV permite aos discentes satisfazer necessidades investigativas com a elaboração e qualificação dos projetos de pesquisa. No Seminário de Educação Agrícola e na elaboração do trabalho de pesquisa os discentes adquirem novos elementos metodológicos para desenvolver individualmente sua pesquisa.

O módulo V é composto por um processo de avaliação que proporciona ao estudante 01 crédito. Este trabalho é fundamental para o mestrando pois constitui-se na realização de diversas resenhas na área de educação, buscando a formação do docente e do pesquisador, dentro de uma perspectiva da teoria crítica do conhecimento. Os estudantes do programa trabalham sobre temas recomendados tendo como suporte uma bibliografia indicada. Nesta metodologia os mestrandos são acompanhados semanalmente pelo corpo de professores do programa e por seus orientadores, utilizando-se de tecnologias específicas (plataforma MOODLE, e-mails, chats, fax, telefone, vídeo conferência, correios, etc.) que permitem trabalhar em ambiente virtual. A culminância é feita através da publicação de resenhas e artigos. Vale destacar a apresentação de trabalhos em eventos científicos na área de educação. (CAPES, 2017, p.8)

No módulo final do Mestrado, os discentes apresentam suas dissertações enquadradas dentro das linhas de pesquisa do programa. Neste processo de avaliação final os discentes apresentam os resultados da pesquisa para uma banca de professores-doutores. Com relação ao processo de avaliação, o CAPES (2017) descreve:

O processo de avaliação do ensino aprendizagem é desenvolvido pelos princípios da educação inclusiva, emancipatória e dentro dos referenciais da pedagogia crítica da educação. Os indicadores de avaliação priorizam: os conteúdos mediados pelos educandos, as incursões teórico-práticas realizadas no tempocomunidade, a interação de conhecimentos entres os pares, a participação presencial nas semanas de formação, a participação em seminários e eventos técnico-científicos, a pesquisa da dissertação, o trabalho de construção da dissertação junto com o orientador, a capacidade de resolver problemas e a criatividade. Os instrumentos de avaliação são predominantemente participativos, envolvendo: diários de campo, avaliação participativa entre os pares, trabalhos pedagógicos e técnicos produzidos nas semanas de formação do programa e a produção textual da dissertação e de artigos científicos.

Durante o mestrado no PPGEA, os discentes tem a oportunidade desde uma perspectiva interdisciplinar, integrar vários campos de conhecimentos, possibilitando de este modo, a formação continuada e a satisfação de necessidade de formação. A seguir, os conteúdos gerais e específicos do PPGEA – UFRRJ:

**Quadro 2.** Conteúdos gerais e específicos do PPGEA – UFRRJ.

	<b>Ementa</b>	<b>Carga Horária</b>
<b>Conteúdos gerais</b>		
Introdução à abordagem sistêmica	A produção em uma abordagem sistêmica. O sistema como construtor: superação da noção de sistema como estrutura à priori. A dinâmica dos sistemas. Propriedades. Leis emergentes. O desequilíbrio em um sistema.	15h
Pedagogia para a educação agropecuária	A educação agrícola em um contexto de complexidade e incerteza. Tensões atuais. Informe Delors: A educação guarda um tesouro. Os quatro pilares da educação. A educação como processo de plenitude humana. Aspectos antropológicos, éticos e axiológicos que fundamentam o educativo. A profissionalização docente. Reflexão sobre o papel profissional docente. Deontologia Docente. Engenharia da Capacitação Docente para as escolas agrícolas. Distintas alternativas. Fundamentos pedagógicos do ensino agrícola. A educação e o mundo do trabalho. Diversos sentidos da palavra cultura. Os novos meios culturais de transmissão da cultura. O currículo oculto. Da administração escolar à gestão institucional participativa. Novo profissionalismo do diretor das escolas a partir de novas competências de gestão. O diretor como gestor de políticas educativas e aprendizagens. O papel do diretor na gestão do conhecimento.	60h
Didática do ensino agropecuário	Paradigmas da didática. Por uma visão construtivista do ensino. As competências dos alunos. Organização dos conteúdos: modelos disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares. Metodologias participativas. O método do caso, o método de projetos, etc. A avaliação como sistema integrado e processo contínuo. Novas tecnologias e Educação.	60h
Psicologia da aprendizagem	Características psicológicas do sujeito que aprende. Teorias da aprendizagem cognitivistas e Culturalistas: contribuições de Leontiev, Vygostski, Ausubel, Bruner. A adolescência na perspectiva psicossocial. A representação social e a problemática socioeducacional. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais.	45h
<b>Conteúdos específicos das sub-áreas.</b>		
Educação e sociedade	Estado, Economia e Política Pública de Educação. Matrizes teóricas e tendências atuais da Administração Escolar no Brasil. A organização do sistema de ensino brasileiro. Educação como processo social. A relação entre educação e poder. Fins e valores na prática educacional. O cotidiano escolar.	45h
Agricultura e meio ambiente	O ecossistema; definição e abordagem ecossistêmica. Energia; conceitos gerais e ambientes energéticos. Bacias hidrográficas. Água. Ciclo hidrológico. A água na sociedade moderna. Ar e atmosfera; Populações de organismos; Comunidades; Ecossistemas naturais; Ambientes antrópicos; agroecossistemas. O habitar humano. Território e Paisagens; Educação Ambiental.	45h
Ensino da	Formas de agricultura, convencional e agroecológica,	45h

produção vegetal	princípios, evolução, práticas adotadas, resultados, problemas. Princípios ecológicos na agricultura: dinâmica de nutrientes, da água e da energia, biologia do solo, biodiversidade. A ciclagem de nutrientes no agroecossistema. Fatores relacionados à produção de grandes culturas, de hortaliças, de fruteiras e de plantas ornamentais em sistemas agroecológicos. Importância da biodiversidade no solo, na produção vegetal e no manejo das culturas. Principais técnicas agronômicas e sistemas de manejo visando à otimização do uso dos recursos naturais e locais, preservação do meio ambiente, produtividade e qualidade comercial.	
Ensino da produção animal	A Bioclimatologia Animal. Fatores e Elementos Climáticos. Atributos Anatomo-Fisiológicos da Adaptação. Medições da Adaptabilidade. Efeitos do Ambiente sobre a produção e reprodução dos animais. Manejo e adaptabilidade. Apresentação dos Seminários. Composição dos Alimentos. Análise de alimentos. Métodos de formulação de ração. Digestão enzimática e microbiana. Metabolismo protéico e energético. Medição do valor dos alimentos. Distribuição geográfica das plantas forrageiras; atributos de uma boa forrageira, principais fatores limitantes de produção forrageira, reconhecimento das principais famílias e gêneros de forrageiras, nutrição mineral, altura e intervalo de corte; estacionalidade; valor nutritivo e princípios de conservação de forragens: fenação, ensilagem e fenolagem; manejo de perfilhamento; consorciação de pastagem. A produção Animal nos Trópicos. Principais fatores que afetam produção de volumosos: pastos, prados e lavouras; formação e manejo de pastagens; gerenciamento da produção de volumosos e sua transformação em produto animal.	45h
Ensino de agroindústria	O Ensino de Agroindústria e a Cadeia produtiva de alimentos. Cadeia produtiva de produtos vegetais, Cadeia produtiva de animais. Controle de qualidade na Cadeia produtiva de alimentos: aspectos físico-químicos, microbiológicos e sensoriais. Agroindústria e a produção Segura de Alimentos: segurança alimentar e alimento seguro (Boas Práticas de Produção, Pontos críticos de Controle). Rotulagem de produtos Agroindustriais. Saberes técnicos: o ensino de agroindústria; técnicas de pesquisa na área de agroindústria.	45h

Fonte: Ementário PPGEA – UFRRJ

O objetivo fundamental das disciplinas do programa é qualificar academicamente e promover a formação científica e técnica de profissionais da Educação Agrícola. O quadro 3, a seguir, refere-se a distribuição da carga horária e créditos das disciplinas do programa.

**Quadro 3.** Distribuição da carga horária e créditos das disciplinas no PPGEA – UFRRJ.

<b>Disciplinas</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Créditos</b>
Agricultura e meio ambiente	45 h	3
Didática do ensino agropecuário	60 h	4
Educação e sociedade	45 h	3
Ensino da produção animal	45 h	3
Ensino da produção vegetal	45 h	3
Ensino de agroindústria	45 h	3
Estágio pedagógico e de observação	30 h	2
Estágio profissional	30 h	2
Introdução à abordagem sistêmica	15 h	1
Pedagogia para a educação agropecuária	60 h	4
Psicologia da aprendizagem	45 h	3
Seminário em educação agrícola	30 h	2

Fonte: Página web do PPGEA – UFRRJ.

**Quadro 4.** Linhas de pesquisa do PPGEA – UFRRJ.

<b>Linha de pesquisa</b>	<b>Descrição</b>
Construção de saberes na educação agrícola: conhecimento técnico e ciência	Investiga, por meio de pesquisa-ação e intervenção pedagógica, as alternativas para a integração técnico-científica nos domínios educacionais; explora os processos laboratoriais dos currículos profissionais no ensino médio técnico e superior tecnológico.
Educação agrícola, ambiente e sociedade.	Contempla estudos que realizam a interface entre questões educacionais e problemáticas ambientais globais e regionais. Inclui pesquisas sobre os processos básicos de percepção e representação de ambientes naturais e construídos, implicados na educação.
Formação docente e	Esta linha tem como objetivos 1) investigar práticas pedagógicas

ensino de línguas, suas culturas e literaturas.	e a inserção de tecnologias digitais no ensino de línguas, suas culturas e literaturas na educação formal e na formação de professores de línguas; 2) problematizar a formação de professores de línguas numa articulação teoria-prática-reflexão com vistas à educação linguística crítica; 3) discutir currículos e políticas linguísticas; 4) investigar o ensino de línguas em interface com teorias educacionais pós-coloniais, de Transculturalidade e dos Letramentos Críticos.
Formação docente e políticas para a educação agrícola.	Contempla estudos de processos e políticas da formação inicial e contínua de docentes; da implantação e desenvolvimento curricular da educação profissional e agrícola; os fundamentos epistemológicos, pedagógicos, históricos, políticos e culturais da área.
Identidades culturais e representações coletivas	Analisa o conhecimento e o processo de constituição e transformação de identidades sócio-culturais em contextos rurais, levando em conta a estrutura familiar, práticas políticas e religiosas, papel de grupos e ações comunitárias, medicina popular.
Metodologia do ensino e da pesquisa para a educação agrícola.	Investiga, por meio de abordagem teórico-crítica, processos de construção de conhecimento, analisando práticas educativas na educação profissional, concepções da natureza da ciência, da construção do conhecimento e do método do trabalho científico.

Fonte: Página web do PPGEA – UFRRJ

### **2.1.3. Pedagogia da Alternância como metodologia de ensino no PPGEA – UFRRJ.**

A metodologia de ensino predominante no PPGEA – UFRRJ é a Pedagogia da Alternância, neste tipo de pedagogia, as atividades acadêmicas são desenvolvidas em tempo – Sede do Programa, Pólo de formação e/ou na instituição de origem do mestrando; alternando o tempo universidade e o tempo instituição/comunidade, onde o mestrando aplica os conhecimentos obtidos na sua realidade de trabalho. (SAMPAIO, 2016)

A Pedagogia da Alternância é uma metodologia de ensino onde o estudante tem a possibilidade de intercambiar experiências e conhecimentos entre a escola e seu ambiente de vida e trabalho. Segundo Antunes, L., Massucatto, N., Bernartt, M. (2014) consiste em uma metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade a formação

profissional da juventude rural. Assim, Novais, (2011) descreve os objetivos e a finalidade da Pedagogia da Alternância:

A formação na alternância tem como objetivo principal possibilitar a educação em tempo integral, envolver as famílias na educação dos filhos, fortalecer a prática do diálogo entre os diferentes atores que participam dos processos de formação dos educandos. Além de proporcionar qualificação técnica (técnico em agropecuária) aos estudantes camponeses/as com o intuito de fortalecer a agricultura camponesa - estudar e continuar no campo, contribuir nos trabalhos da propriedade familiar, desenvolver alternativas de permanência na terra, dessa forma, diminuir a migração campo/cidade. (NOVAIS, 2011)

Autores como Teixeira, E., Bernartt, M., Alves, G. (2008) e Novais, (2011) consideram que a alternância, além das disciplinas escolares básicas, engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico. A pedagogia ajuda o aluno a conhecer e valorizar o seu modo de vida, a cultura local e despertar a consciência crítica, ampliando seus conhecimentos. Nesse sentido, a escola torna-se para os Estudantes um espaço para a reflexão e o tempo de permanência na comunidade em uma oportunidade para desenvolver pesquisas, praticar e realizar experimentação de novas práticas.

Segundo Nosella (2012), a pedagogia da alternância teve suas origens na França, com a criação da primeira Maison Familiale o 21 de novembro de 1935 pelo padre Granereau. Foi a ideia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural onde os Estudantes ficavam uma semana por mês na escola da casa do padre, os outros dias na escola da vida. Uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico.

O sacerdote não estava disposto a gastar sua vida andando de localidade em localidade de sua paróquia, celebrando apenas os sacramentos e dando aulas de religião. Ele queria formar os jovens. Mas, como fazer isso sem reunir a juventude que estava espalhada pela paróquia e como reuni-la se eles precisavam trabalhar na lavoura, dura e escassa? De uma franca conversa, o sacerdote e alguns agricultores chegaram a uma fórmula intermediária: os jovens permaneceriam unidos alguns dias por mês, em tempo integral, para logo em seguida voltarem à sua propriedade agrícola. Foi uma fórmula que satisfizesse tanto aos agricultores quanto aos anseios de formação do Sacerdote. (NOSELLA, 2012).

Segundo Teixeira, E., Bernartt, M., Alves, G. (2008) a Pedagogia da Alternância surgiu no Brasil em 1969, por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), o qual fundou as então Escolas Família Rural. O objetivo primordial era atuar sobre os interesses do homem do campo, principalmente no que diz

respeito à elevação do seu nível cultural, social e econômico (PESSOTTI, 1978). Nesse sentido, comenta Nosella (2012):

Na fase inicial, foi determinada a criação de 3 Escolas da Família Agrícola (EFAs) visando a formação dos jovens do meio rural. O mínimo de condições exigidas era a disponibilidade de três alqueires de terreno e um prédio em condição adequada para a vida de um grupo de 20 a 25 estudantes. No dia 9 de março de 1969, portanto, as Escolas-Família-Agrícola de Olivânia, município de Anchieta, e a de Alfredo Chaves, receberam seus primeiros alunos.

Atualmente existem no Brasil diversas experiências de educação escolar que utilizam a Pedagogia da Alternância como método. As experiências mais conhecidas são as desenvolvidas pelas Escolas Família Agrícola (EFAs) e pelas Casas Familiares Rurais (CFRs). (TEIXEIRA, E., BERNARTT, M., ALVES, G. 2008).

## **2.2. Algumas considerações sobre as necessidades Humanas**

### **2.2.1. O conceito de necessidade**

O termo “necessidade” colocado de um modo genérico pode ser interpretado como carências. As necessidades são inerentes à sobrevivência e ao bem-estar do organismo. Admite-se que o sistema individual é estabelecido pelas necessidades idiossincráticas. O comportamento manifesto é resultado do sistema de cada um, em interação com o ambiente (COHEN & colaboradores, 1984, p. 156). (ZANELLI, 1992). Assim:

Quando falamos em necessidade, pretendemos designar fenômenos tão diversificados como uma carência, um interesse, um desejo ou até uma exigência ou algo que sentimos que nos falta e que surge dependente de normas, valores ou referências. Devemos considerar as necessidades coletivas e as necessidades específicas dos indivíduos. Estas se expressam através de desejos, preocupações e aspirações. As necessidades são também expectativas, sendo aspirações ou desejos, dependem de valores e pressupostos emergentes num dado contexto, pois as necessidades são lacunas nos resultados entre “o que é” e “o que deveria ser”. (KAUFMAN E HERMAN, 1991, RODRIGUES, 2006 citado por DUARTE 2009).

Segundo Garboggini et al (2011), é possível verificar a diversidade de definições que a palavra necessidade apresenta, oscilando, de modo geral, entre dois eixos fundamentais: um, com conotação mais objetiva, e outro, com conotação mais subjetiva. A conotação objetiva remete-nos à ideia de exigência, daquilo que tem de ser, de caráter imprescindível ou inevitável, a satisfação depende o desenvolvimento do ser humano, tanto em nível biológico quanto psicológico ou social. A conotação subjetiva, esta determinadas pelo contexto histórico-social, podem ser comuns a vários sujeitos ou definir se como necessidades estritamente individuais (expectativas, desejos, preocupações e aspirações).

As necessidades tendem a serem vistas como particulares, únicas, específicas, sociais porque são humanas, distintas entre si porque advêm, perpassam ou se refletem em um sujeito único, e por isso não podem ser entendidas como homogêneas e estanques, ou seja, não podem ser vistas como genéricas e universais, pois são sócio-históricas (GALINDO, 2011). Ainda nesta análise, segundo Nuñez (2004):

As necessidades estão vinculadas aos interesses. Esse vínculo, por vezes, é necessário ser construído, na dinâmica do aparecimento de novos interesses. Os conhecimentos que têm os professores, como consequência de suas diferentes concepções, não são só resultado do elemento cognitivo, mas também são de seus interesses como indivíduos que pertencem a um grupo social. Assim que, face à realidade do sujeito, como membro desse grupo, ele adapta determinadas condutas, não só por ter uma dada racionalidade, mas também por apresentar determinados interesses (conscientes ou no plano inconsciente), etc. As necessidades surgem das relações complexas na dinâmica entre esses fatores, em que o cognitivo não pode ser separado do afetivo.

Uma necessidade é instituída pela discrepância que se produz “entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de fato”. A diferença entre o estado atual de desenvolvimento e o estado desejado, dentre outros fatores, determina a necessidade. Zabalba (1998) citado por Nuñez (2004). Os estudos de Galindo (2011, p.42), descrevem que:

Segundo autores como Wilson & Easen (1995) entendem as necessidades na sua distinção entre wants (desejos) e needs (necessidades), e considerando os apontamentos de autores de campos diversos que dialogam com as necessidades formativas (KORTHAGEN, 2009; DUBAR, 2003; SCHÖN, 1992; HUBERMAN, 1992), conclui-se que as características universais das necessidades podem e devem ser postas à prova pela empiria, na compreensão de sua manifestação, haja vista que decorrente dessa “aplicação” as necessidades são levadas a outra vertente.

Segundo Garboggini et al (2011) as necessidades são representações da realidade construídas em determinado contexto e por determinado sujeito e nem sempre são conscientes, quando o são, traduzem-se em solicitações precisas, o que não ocorre relativamente às inconscientes. Nesse sentido, os autores analisam as necessidades como objetivas e evidentes, caracterizam-se, ainda, por serem múltiplas e dinâmicas, posto que não possuem existência estável ou duradoura, mas, uma vez sanadas, desaparecem, podendo ou não dar lugar ao surgimento de outras.

Com o intuito de operacionalizar uma definição de necessidades, Da Silva (2006) cita a Rodrigues; Esteves (1993) e Stufflebeam (1985), este autor, interpretou as necessidades a

partir de quatro pontos de vista: discrepância ou lacunas; mudança pela maioria; direção ao aperfeiçoamento e prejuízo / benefício. As necessidades como discrepâncias ou lacunas referem-se à discrepância que existe quando há uma distância entre o estado atual, o que é, e o estado desejado, o que deve ser. As necessidades como mudança ou direção desejada por uma maioria, tem relação com a noção de “querer” (Want) ou de “preferência” (needs are wants). Neste ponto de vista, a necessidade é expressa pela maioria e apreendida na prática. As necessidades como direção em que se prevê que ocorra um melhoramento tem relação com o aperfeiçoamento, mais do que resolver situações deficitárias, enquanto as necessidades cuja ausência ou deficiência provoca prejuízo estão relacionadas ao que poderá causar benefício ou prejuízo a um indivíduo, grupo ou sistema.

Para a abordagem de análise de necessidades Emygdio (2000), baseado nos estudos de D’Hainaut (1979), propôs um modelo de diagnóstico de necessidades, o qual se desenvolve em quatro fases.

Na primeira, faz-se um “diagnóstico das necessidades humanas”, investigando necessidades consciencializadas, expressas, não expressas, inconscientes ou confusas. Na segunda, determinam-se os papéis e as funções que as pessoas querem desempenhar dentro do sistema e aqueles que o sistema quer que se definam relativamente às pessoas, para poder funcionar. É a fase do “diagnóstico da procura em relação com o sistema”. A terceira fase corresponde à “tomada de decisão sobre as necessidades e a procura”, o que implica saber que necessidades e que procura devem ser satisfeitas, tendo em conta a negociação das mesmas entre os interessados e os decisores. A última fase consiste na “especificação das exigências de formação”, isto é, a determinação do saber, do saber-fazer e do saber ser, de acordo com a tomada de decisão sobre as necessidades e a procura das mesmas (RODRIGUES e ESTEVES, 1993).

Constata-se nas diferentes definições propostas algumas semelhanças entre si, em alguns casos, as diferenças estão relacionadas unicamente a terminologia, em outros casos com a utilidade prática das definições e as disciplinas onde foram utilizadas (psicologia, sociologia, administração, etc.). Para nosso estudo, se operacionalizou o conceito de necessidade como um fenômeno particular, único, específico e social ao mesmo tempo, caracterizado por elementos como carência, interesses e desejos que expressa a dinâmica entre os fatores cognitivo, afetivo e volitivo; são distintas entre cada indivíduo e não podem ser entendidas como homogêneas genéricas ou universais. São determinadas pelo contexto, surgem das complexas relações entre os fatores psicológicos e o médio sócio-histórico. Distinguisse as necessidades coletivas (determinadas pela interação com o ambiente) e as

necessidades específicas dos indivíduos (determinado pelo sistema individual de cada indivíduo).

### **2.2.2. A Teoria da Hierarquia das Necessidades.**

A Teoria da Hierarquia das Necessidades foi criada pelo psicólogo americano Abraham Maslow em 1954, segundo o autor, existe em cada ser humano, uma hierarquia de cinco categorias de necessidades, onde, na medida em que cada uma destas necessidades é atendida, a próxima, torna-se dominante. Do ponto de vista da motivação, esta teoria sugere que, embora uma necessidade nunca possa ser satisfeita totalmente (ROBINS, 2005 p.133).

As necessidades humanas, segundo Maslow, estão arranjadas numa hierarquia que ele denominou de hierarquia dos motivos humanos. Conforme o seu conceito de premência relativa, uma necessidade é substituída pela seguinte mais forte na hierarquia, na medida em que começa a ser satisfeita. Assim, por ordem decrescente de premência, as necessidades estão classificadas em: fisiológicas, segurança, afiliação, auto-estima e auto-realização. A necessidade fisiológica é, portanto, a mais forte, a mais básica e essencial, enquanto a necessidade de auto-realização é a mais fraca na hierarquia de premência. (HESKETH e COSTA, 1980 p.59)

A teoria de Maslow é uma teoria dinâmica, não estática ou mecanicista da hierarquia das necessidades. As pessoas estão influenciadas pelas necessidades que se alternam ao longo da vida. Nesse sentido, Hesketh e Costa (1980) consideram que o ciclo dinâmico - privação, dominação, gratificação, ativação - continua, de modo que todas as necessidades básicas (fisiológicas, segurança, afiliação e estima) sejam satisfeitas e ocorra o surgimento da necessidade mais alta na hierarquia de Maslow: a necessidade de auto-realização. Portanto, as necessidades foram classificadas numa escala hierárquica da seguinte forma:

**Necessidades fisiológicas:** Segundo Sampaio (2009) esta categoria de necessidades compreende os impulsos (drive), acrescidos da dinâmica da homeostase e da ideia de apetite (que introduz a escolha de alimentos pela pessoa ao tema da fome). Assim, neste nível, as necessidades são, em sua maioria, multideterminadas, isto é, elas servem de canal para a satisfação de outras necessidades (HESKETH E COSTA, 1980).

**Necessidades de segurança:** esta categoria de necessidades compreende segurança e proteção contra danos físicos e emocionais (ROBINS, 2005). Sampaio (2009) aborda nos seus estudos que:

Por necessidade de segurança depende-se da inexistência de ameaças percebidas no ambiente. Maslow cita os trabalhos experimentais realizados com crianças para ilustrar seu conceito, e trabalhos clínicos com neuróticos obsessivo-compulsivos, que procuram organizar o mundo de forma a evitar

suas ameaças inesperadas, e com lesionados cerebrais que evitam tudo o que lhes é estranho ou não familiar. Assim, o conceito de segurança de Maslow compreende certa estabilidade, entendimento e controle dos padrões de mudança do ambiente em que a pessoa se encontra.

**Necessidades Sociais:** são entendidas como o compartilhamento de afeto com pessoas em um círculo de amizade e intimidade. Inclui afeição, aceitação, amizade e sensação de pertencer a um grupo. (ROBINS, 2005). Nesse sentido, Chiavenato (2004) discorreu sobre o surgimento das necessidades sociais:

Dentre as necessidades sociais estão a necessidade de associação, de participação, de aceitação por parte dos companheiros, de troca de amizade, de afeto e de amor. Quando as necessidades sociais não estão suficientemente satisfeitas, o indivíduo torna-se resistente, antagônico e hostil em relação às pessoas que o cercam. Em nossa sociedade, a frustração das necessidades de amor e de afeição conduz à falta de adaptação social, ao isolacionismo e à solidão. Dar e receber afeto são importantes forças motivadoras do comportamento humano.

**Necessidades de estima:** O psicólogo Abraham Maslow considerava que as necessidades de estima compreendem a imagem que a pessoa tem de si (autoestima ou autorrespeito) e o desejo de obter a estima dos outros, dividindo essas necessidades em dois conjuntos: o desejo de realização, adequação, maestria e competência, que possibilita confiança com relação ao mundo, independência e liberdade e o segundo conjunto como a busca de reputação, status, reconhecimento, atenção e importância (SAMPAIO, 2009). Estão relacionadas com a maneira pela qual o indivíduo se vê:

Incluem ainda o desejo de força e de adequação, de confiança perante o mundo, independência e autonomia. A satisfação das necessidades de estima conduz a sentimentos de autoconfiança, de valor, força, prestígio, poder, capacidade e utilidade. A sua frustração pode produzir sentimentos de inferioridade, fraqueza, dependência e desamparo que, por sua vez, podem levar ao desânimo ou a atividades compensatórias. (CHIAVENATO, 2004 p.330)

**Necessidades de autorrealização ou autoatualização:** Segundo Hesketh e Costa (1980), neste nível de necessidade, os desejos estão voltados para a perfeição, para ser aquilo que o indivíduo tem potencial para ser. Nesse sentido, Sampaio (2009) argumenta que as necessidades de autorrealização compreendem a ideia, defendida por muitos autores (como Jung, 1987, por exemplo), de que as pessoas têm um potencial interno que necessita tornar-se ato. Nessa perspectiva, Chiavenato (2004) argumenta:

As necessidades de autorrealização são as necessidades humanas mais elevadas e que estão no topo da hierarquia. Estão relacionadas com a realização do próprio potencial e autodesenvolvimento contínuo. Essa

tendência se expressa por meio do impulso que a pessoa tem para tornar-se sempre mais do que é e de vir a ser tudo o que pode ser.

### **2.2.3. Necessidades formativas de professores.**

Não é fácil definir necessidade de formação ou determinar uma análise das necessidades de formação contínua dos professores, entre as características apontadas na literatura concernentes ao conceito de necessidade, a polissemia e a ambiguidade do termo são certamente as mais consensuais (GARBOGGINI et al 2011). Porém, o significado atribuído ao termo “necessidade” como sinônimo de carência, coação, constrangimento, empobrecimento, falta, privação ou urgência, parece particularmente adaptado a uma concepção da análise de necessidades formativas de professores preocupada em criar mais competências e indivíduos mais qualificados e onde os potenciais formandos seriam objetos carentes de formação, com uma participação limitada numa operação que se confunde com uma avaliação diagnóstica, conduzida segundo uma racionalidade tecnocrática e economicista (CORREIA, 1994).

Nessa mesma direção, Camargo et al (2009) consideram que as sociedades modernas exigem a prossecução da educação devido à velocidade das mudanças tecnológicas e científicas. A formação de professores é entendida como processo de qualificação pessoal e profissional, articulado pelas condições históricas, culturais e profissionais e pelas necessidades da prática de ensino, da instituição educativa, município ou região. Da mesma maneira, para Galindo (2011), as necessidades formativas são representações mentais e socialmente construídas pelos sujeitos; traduzem-se em dificuldades, problemas, anseios, medos, aspirações e desejos. Sobre a relação das necessidades e o processo formativo de professores, Nuñez (2011), aborda nos seus estudos que:

Vemos o conceito de necessidade no(a) professor(a) como algo útil, imprescindível num momento dado desejável, ligado a valores, que parte de experiências anteriores, definem a procura de algo que falta para poder, conscientemente, fazer o trabalho docente com maior profissionalidade. Estas necessidades são individuais e/ou coletivas, o que permite dirigir a formação do professorado nesse sentido. As necessidades docentes têm sua origem na prática, assim que, como categoria norteadora, faz-se necessário pesquisar a prática do(a) professor(a), seu cotidiano na sala de aula e na escola enquanto profissional e pessoa que ele(a) é.

Com relação à análise de necessidades formativas, Garboggini et al (2011), consideram importante a revisão dos paradigmas de formação docente, com muita frequência acabam por minar as possibilidade de construção de um modelo de formação baseado na

análise de necessidades dos professores. Os paradigmas tradicionais caracterizam-se pela total ausência de participação dos professores na tomada de decisão e na definição de objetivos, sendo considerados apenas como executores de propostas concebidas longe das situações de trabalho para as quais se supõe que as ações formativas preparem.

Segundo Correia (1994) e Rodrigues e Esteves (1993), os procedimentos de “análise de necessidades” surgiram no campo da formação profissional de adultos com a finalidade de caracterizar as competências exigidas no exercício do trabalho, bem como as competências possuídas pelos indivíduos de forma a que se pudessem conceber programas de formação capazes de suprirem as “carências” dos indivíduos relativamente às exigências técnicas dos postos de trabalho. Conseqüentemente, a “análise de necessidades de formação” seria uma operação prévia e imprescindível à determinação de objetivos de formação, com a finalidade da criação e estruturação de programas de formação dirigidos à produção de competências e indivíduos mais qualificados. Nesse sentido, Rodrigues e Esteves, 1993, consideram que o estudo e a análise das necessidades é um processo da responsabilidade dos professores e o formador é, sobretudo, um moderador que ajuda à consciencialização dessas necessidades.

Existem vários tipos de necessidades no processo de formação de professores que se referem à atualização de conteúdos, aperfeiçoamento docente, autoestima, satisfação e motivação para o trabalho educativo, às quais listamos abaixo:

**Quadro 5.** Tipos de necessidades no processo de formação de professores

Tipos de Necessidades	Definição / caracterização
Necessidades Educativas	<p>Refere-se ao setor educativo mais amplo, onde a prática docente se inscreve: são políticas educacionais, conhecimento, adoção e olhar crítico, bem como as decorrentes da construção de uma sociedade que exige um determinado tipo de indivíduo.</p> <p>Tem a ver com o projeto nacional de educação, seus princípios e valores e do seu papel na sociedade, com as relações de educação da sociedade e o papel da educação na mesma. E, finalmente, tem os desafios e soluções da educação escolar e as dinâmicas sociais em mudança.</p>
Necessidades Pedagógicas	A partir do trabalho dos professores em sala de aula, a forma como a escola cumpre a sua missão e visão educacional, dos modelos teóricos

	<p>e operacionais existentes, e do valor atribuído à profissionalização do ensino.</p> <p>As necessidades do conhecimento da profissão e trabalho docente, tem as seguintes relações: conhecimento pedagógico e conhecimento desta disciplina; geração de conhecimento e transmissão; formação e transformação; ensino e aprendizagem; teoria e prática; abordagens tradicionais e críticas; didática e epistemologia.</p>
Necessidades Humanas	<p>Correspondem às exigências de que tipo de problemas emocionais, de julgamento e sociais que contribuem para a realização dos seres humanos. Eles são as necessidades de desenvolvimento individual, social e profissional como ser humano.</p> <p>Em relação ao indivíduo, estão relacionadas com a sua imagem e dignidade, bem como o personagem principal do professor, com o seu conhecimento e compromisso com o que ele faz.</p> <p>Estão relacionadas com todos os aspectos que plantam sensibilidade frente para o outro, sua relação política com o contexto, entendido como território histórico do conhecimento e cultural, com o reconhecimento das possibilidades e limitações contra a mudança social.</p>
Necessidades Investigativas	<p>Tem relação com o que é necessário em termos de geração de conhecimento sobre o trabalho dos professores. Teorias e abordagens educacionais e pedagógicas e metodologias de abordagem dos problemas da prática pedagógica e construção da referência para as necessidades de pesquisa.</p> <p>Estão relacionadas com os processos de formação em pesquisa e documentação das práticas pedagógicas. Aludem à importância de reconhecer os critérios de validação de conhecimentos e da criação e consolidação de grupos que permitem participar na construção coletiva do conhecimento e de redes.</p>

Fonte: Camargo et al. (2009) tradução própria.

Segundo o psicólogo norte-americano Daniel L. Stufflebeam (1985) apud Emygdio (2000) há cinco fases no processo de análise de necessidades: a fase da preparação; a fase da

recolha de informação; a fase da análise da informação obtida; a fase de divulgação e a fase da aplicação. A seguir, descrevem-se as cinco fases:

Na primeira há que identificar questões, definir quem são os participantes, como vai recolher-se e analisar-se a informação, que utilização lhe vai ser dada. Na segunda, que corresponde à recolha de informação, é importante definir as fontes de informação e o modo como esta vai ser recolhida. Na terceira, analisa-se a informação obtida, em relação à qual o autor considera três momentos: a) no primeiro, o investigador deve comparar os dados que obteve, em função das questões que norteiam a sua pesquisa; b) no segundo, faz-se a análise de necessidades, tendo em conta os objetivos defensáveis; c) no terceiro momento, selecionam-se as estratégias mais adequadas, no sentido de poder dar resposta às necessidades encontradas. A quarta fase corresponde à divulgação do processo de análise e dos resultados obtidos, a qual deve ser feita de forma clara e compreensível. A última fase – de aplicação – depende dos objetivos da avaliação de necessidades, pelo que os resultados de todo este processo serão utilizados de acordo com esses objetivos. (EMYGDIO, 2000 p.71)

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), as técnicas, os instrumentos e a metodologia a utilizar na análise de necessidades não podem basear-se unicamente em critérios de natureza técnica, não há bons e maus instrumentos, técnicas ou métodos de análise de necessidades no contexto da formação continuada docente. Também como descreve Emygdio (2000), baseado nos estudos dos autores clássicos Kaufman (1973) e Pennington (1985) que os modelos de análise de necessidades em educação diferenciam-se entre si pelo conceito de necessidades que lhes está subjacente, pelo papel atribuído aos intervenientes na identificação e avaliação dessas necessidades, pelos critérios usados e pelos processos e as técnicas e instrumentos utilizados. Autores como Rodrigues e Esteves (1993), Emygdio (2000) e Duarte (2009), consideram que as técnicas que dão suporte para a análise das necessidades são:

a) O questionário: nas suas diferentes formas de elaboração e aplicação permite atingir em pouco tempo vastas populações, sendo ainda de fácil tratamento estatístico a informação recolhida. Nesse sentido, Emygdio (2000), baseado nas pesquisas de Estrela, Madureira e Leite (1999) e García (1999), considera que a técnica mais utilizada na análise de necessidades de formação tem sido o questionário. Abrangendo em pouco tempo um número elevado de pessoas, o tratamento estatístico dos dados recolhidos não oferece grandes dificuldades. Entre as suas desvantagens podem destacar-se: o fato de, ao impedir o diálogo, impedir também o aprofundamento das ideias; não permitir controlar as condições de produção das respostas, ainda que as questões sejam abertas. (ROUSSON E BOUDINEAU, 1981).

b) A observação: mais ou menos estruturada, permite a descrição das condições reais da execução de uma atividade, viabilizando a detecção de falhas, bloqueios, comportamentos ineficazes. Dá-se especial referência à técnica dos incidentes críticos de Flanagan, aplicada no âmbito da análise de necessidades que viabiliza a identificação de áreas problemáticas. (DUARTE, 2009)

c) A entrevista: individual ou de grupo nas suas diferentes formas. Poderá ser adequada à revelação de sentimentos, à determinação de causas e à descoberta de possíveis soluções. Os entrevistadores na análise de necessidades devem facilitar a livre e espontânea expressão de sentimentos e desejos, já que nem sempre as necessidades são conscientes e manifestas. Geralmente o que é exprimido são aspirações e desejos (DUARTE, 2009).

d) Materiais impressos: podem incluir revistas da especialidade, textos legislativos (excelente fonte sobre as necessidades normativas), regulamentos, entre outros.

e) Registos e relatos: diferentes tipos de memorandos. Entre estes destacam-se os diários que, embora colocando questões metodológicas específicas devido à natureza dos dados que recolhem, podem ser considerados como um “espaço narrativo de pensamentos” (DUARTE, 2009).

#### **2.2.4. Necessidades de formação continuada docente.**

Segundo Bernardete (2008) o conceito de formação continuada docente foi tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional. As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais nos últimos anos não ajudam a precisar o conceito. Nesses estudos, se restringe o significado da expressão aos de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do magistério.

Segundo Emygdio (2000), a análise de necessidades de formação surgiu ligada à formação de adultos e estendeu-se, a partir dos anos setenta, à formação contínua de professores. Para definir as necessidades dos docentes é necessário tomar em linha de conta alguns fatores como necessidades expressadas como desejos, expectativas, dificuldades, estereótipos ou modas, além disso as necessidades das instituições formadoras e o que o sistema educativo. A partir da pesquisa de Lang (1987) considera-se que as necessidades de formação expressas pelos indivíduos ou pelos grupos nem sempre traduzem necessidades de formação dependem do contexto em que ocorrem e da metodologia que se utiliza na sua

detecção e das relações de poder existentes nesse contexto, os quais condicionam a sua expressão.

Chimentão (2009) aborda nos seus estudos que a formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. Nesse sentido, Imbernón (2010) considera que a formação continuada de professores é parte do desenvolvimento profissional, pessoal e institucional, acontecendo ao longo da atuação docente. Tem relação, além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente com uma mudança e transformação no contexto escolar. Para este autor, o conhecimento profissional consolidado mediante a formação continuada apoia-se na aquisição de conhecimentos teóricos, de competências para o processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos. Sobre o conhecimento profissional. Nessa perspectiva, Emygdio (2000) considera que a formação contínua de professores, como adultos, se distingue da formação inicial, podendo e devendo continuar ao longo da vida do sujeito, nomeadamente a nível da sua auto-formação. Assim, Chimentão (2009) descreve:

Ressaltamos que a formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial, mas para aqueles profissionais que já estão atuando, há pouco ou muito tempo, ela se faz relevante, uma vez que o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõem ao profissional, à escola e às instituições formadoras, a continuidade, o aperfeiçoamento da formação profissional. Mas, para que realmente a formação continuada atinja seu objetivo, precisa ser significativa para o professor.

Não falamos, portanto, em necessidades O que gera a ilusão da existência de necessidades “objetivas”, que se impõem como reais, é o fato de algumas delas serem sentidas ou percebidas por um grande número de pessoas, o que lhes outorga uma intensa força coletiva. (GARBOGGINI et al, 2011)

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), existem duas perspectivas de formação contínua de professores, a primeira perspectiva centra-se no estudo das necessidades a partir da interação do sujeito com o médio e esta vinculada a uma determinada política de formação procurando a adaptação dos professores ao sistema. Enquanto a segunda, centra-se na pessoa a formar, partindo do princípio que o formando é o sujeito da sua própria formação. Nesta perspectiva, o formador ajusta-se aos interesses, às expectativas e aos problemas dos

professores. A partir das investigações realizadas ao nível da análise de necessidades de formação de adultos, foi possível diferenciar as duas perspectivas, na primeira abordagem, a análise de necessidades desempenha uma função social, na segunda desempenha uma função pedagógica. Nos últimos anos tem ganhado força à perspectiva que vincula a formação contínua de professores com as políticas de formação, adaptação ao sistema educativo e centrado na formação formal profissional.

Para Garboggini, et al (2011), ser profissional implica ser capaz de aprender continuamente. Assim, a formação de professores pode ser entendida como um processo contínuo de permanente desenvolvimento que depende das exigências do sistema escolar no qual ele se insere como profissional e da disponibilidade para a aprendizagem. A formação continuada docente é um processo contínuo, sistemático e organizado de aprendizagens caracterizado pela necessidade continua de preparação formal para o desenvolvimento profissional. Diferenciam se quatro fases diferenciadas no processo formativo do professor:

a fase de formação inicial, que se refere à etapa de preparação formal para ser professor que ocorre em uma instituição específica de formação docente; a fase de iniciação, que corresponde aos primeiros anos de exercício profissional; e, por último, a fase de formação permanente, que envolve todas as atividades de formação planificadas pelas instituições e pelos próprios professores ao longo de sua carreira, de modo a permitir seu constante desenvolvimento profissional. (FEIMAN, 1983 apud GARBOGGINI et al 2011, p. 34).

Segundo Nascimento (2000) no contexto da formação continuada as propostas de capacitação dos docentes têm apresentado baixa eficácia, e algumas das razões apontadas são: a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais; entre outros. No entanto, a formação continuada docente poderia ser considerada como tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Assim, listam se algumas atividades consideradas como espaços para a formação continuada: as reuniões pedagógicas, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, trocas cotidianas com os pares, relações profissionais virtuais, etc. (BERNARDETE, 2008)

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.**

#### **3.1. Tipo de pesquisa**

Para este estudo recorreremos aos procedimentos técnicos de delineamento, levantamentos e pesquisa bibliográfica e documental. O alcance metodológico de nossa pesquisa é do tipo descritiva. O levantamento de dados na pesquisa de campo e as análises foram de natureza quantitativa e qualitativa.

A pesquisa quantitativa tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. Deve ser utilizada para abarcar, do ponto de vista social, grandes aglomerados de dados, classificando os e tornando-os inteligíveis através de variáveis (MINAYO & SANCHES, 1993). Neste sentido, é possível agrupar em tabelas os dados adquiridos mediante levantamento, possibilitando sua análise estatística. As variáveis em estudo podem ser quantificadas, permitindo o uso de correlações e outros métodos estatísticos (GIL, 2008).

De outro modo, a pesquisa qualitativa é aquela que trata das questões particulares. A preocupação neste tipo de pesquisa é com a realidade, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Parte da realidade social é entendida como um conjunto de fenômenos humanos, onde o ser humano se caracteriza não só por agir, mas também por pensar no que faz e interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e dividida com seus semelhantes (MINAYO, DESLANDES e GOMES, 2008).

Minayo e Sanches (1993) afirmam que a diferença entre qualitativo e quantitativo é de natureza:

[...] Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região visível, ecológica, morfológica e concreta, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

A pesquisa qualitativa-quantitativa é muito comum nas pesquisas dentro das ciências sociais. É possível desenvolver pesquisas desde uma perspectiva quantitativa analisando elementos subjetivos. Segundo Laville & Dionne (1999 p.43) os adversários da perspectiva positivista e quantitativa “propõem respeitar mais o real” e abrem caminho para a pesquisa qualitativa em que se busca abdicar, total ou quase totalmente, das abordagens matemáticas no tratamento dos dados, trabalhando, preferencialmente, com a compreensão das motivações, percepções, valores e interpretações das pessoas, além de procurar extrair novos conhecimentos.

### **3.2. Delineamento**

A pesquisa será realizada nos Professores de distintos níveis de Ensino, discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 – 2016. Trata-se de um estudo de levantamento de campo transversal.

Do ponto de vista dos seus objetivos, este trabalho e uma pesquisa descritiva com uma estratégia metodológica de abordagens qualitativas e quantitativas, será realizado com os egressos e discentes do período 2003 – 2016. A pesquisa no primeiro momento foi quantitativa, fazendo uma coleta e análise estatística de um questionário estruturado não disfarçado com questões fechadas; em uma segunda etapa com os resultados coletados da observação e as entrevistas realizou-se uma análise qualitativa, dirigida à compreensão e descrição do nosso objeto de estudo.

As pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas aparece na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2008).

### **3.3. Participantes**

As informações foram coletadas dos Professores de distintos níveis de Ensino e instituições e estados do Brasil, discentes e egressos do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola PPGEA – UFRRJ no período 2003 – 2016.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro COMEP-UFRRJ sob o protocolo 23083.6848/2016/12, atendendo às Normas da Comissão Nacional de Ética e Pesquisa.

### **3.4. Instrumentos**

#### **3.4.1. Entrevista**

De acordo com Gil (2008), a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas sociais. Esta técnica de coleta de dados é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam e desejam, assim como suas razões para cada resposta. Segundo o autor a utilização da técnica de entrevista apresenta algumas vantagens:

“maior abrangência, eficiência na obtenção dos dados, classificação e quantificação. [...] se comparada com os questionários, a pesquisa não restringe aspectos culturais do entrevistado, possui maior número de respostas, oferece maior flexibilidade e

possibilita que o entrevistador capte outros tipos de comunicação não verbal” (GIL, 2008).

As entrevistas utilizadas em nossa pesquisa foram semiestruturadas, com um roteiro simples, compreendendo poucas perguntas diretas donde os professores falaram livremente enquanto se referir às pautas assinaladas pelo entrevistador. As pautas para entrevista foram à descrição do perfil e as habilidades profissionais, demarcação de necessidades gerais, necessidades de formação continuada, motivação, e os mecanismos de transferência de tecnologia mais usados por eles.

As entrevistas semiestruturadas podem ser definidas como uma lista das informações que o pesquisador deseja de cada entrevistado. São apoiadas no quadro teórico, nos objetivos e nas hipóteses da pesquisa. Durante a realização da entrevista é importante seguir algumas recomendações, tais como fazer boas perguntas e interpretar as respostas; ser um bom ouvinte, não deixando se enganar por ideologias e preconceitos, no sentido de buscar a “objetivação” (LAVILLE & DIONNE, 2008).

Os resultados da entrevista foram interpretados através da análise de conteúdo de Bardin, a autora conceitua a entrevista como um método de investigação específico e enfatiza que a análise do conteúdo em entrevista é muito complexo e, em alguns casos, determinados programas de computadores não podem tratá-las. (BARDIN, 2011 citado por SANTOS, 2012, p.383).

“Na fase de interpretação dos dados, o pesquisador precisa retornar ao referencial teórico, procurando embasar as análises dando sentido à interpretação. Uma vez que, as interpretações pautadas em inferências buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras para apresentarem, em profundidade, o discurso dos enunciados”.

### **3.4.2. Questionário**

Segundo Marconi e Lakatos (2012), o questionário pode ser definido como:

“um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” [...] ele permite alcançar um maior número de pessoas; é mais econômico; a padronização das questões possibilita uma interpretação mais uniforme dos respondentes, o que facilita a compilação e comparação das respostas escolhidas, além de assegurar o anonimato ao interrogado.

Para levantar os dados foi aplicado um questionário estruturado não disfarçado; os professores sabiam qual era o objetivo da pesquisa, o questionário foi padronizado, usando questões fechadas dicotômicas. O questionário tem duas partes, a primeira seção tem 11 perguntas, ale dos dados gerais e variáveis ordinais.

### **3.4.3. Escalonamento tipo Likert**

Na segunda seção do questionário incluem-se um escalonamento tipo Likert com oito itens apresentados em forma de afirmações e cinco possibilidades de resposta com a finalidade de medir atitudes.

O Escalonamento tipo Likert consiste em um conjunto de itens apresentados em forma de afirmações, ou juízo, onde se pede aos sujeitos que externem suas reações, escolhendo um dos cinco o sete pontos de uma escala. O sujeito obtém uma pontuação para cada item. O somatório desses valores (pontos) indicará sua atitude favorável, ou desfavorável, em relação ao objeto (CANTINI, 2015).

### **3.5. Procedimentos éticos.**

Para dar sequência na viabilização do estudo, em maio de 2016, foi enviado a comissão de ética na pesquisa da UFRRJ/COMEP-UFRRJ, um ofício do orientador do projeto Prof Dr. Gabriel Araújo Dos Santos, encaminhando o Estudante/Mestrando Pedro Gabriel Marcano Molano matrícula 201523150057-2 à comissão de ética na pesquisa da UFRRJ/COMEP; Protocolo de experimentação envolvendo seres humanos; Protocolo para submissão de projeto de pesquisa à comissão de ética; Projeto de pesquisa; Termo de consentimento livre e esclarecido, (Anexo 1), com objetivo de esclarecer os procedimentos para coleta de dados, análise documental e informações necessária adotados na pesquisa. O processo 23083.6848/2016/12 atendeu os princípios éticos e está de acordo com a resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os resultados obtidos durante esta investigação. Os pontos de partida para a elaboração e fundamentação da pesquisa foram os objetivos específicos: descrever as necessidades e o perfil profissional, a relação entre as necessidades e a formação continuada e os mecanismos de transferência de tecnologia mais usados pelos professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ. A entrevista e questionários submetidos aos discentes e egressos foram preparados com a finalidade de elucidar e atender essas questões.

Ao final desse capítulo, espera-se que seja possível atender ao objetivo geral proposto: Identificar quais são as necessidades e a relação com a formação continuada e apropriação do conhecimento de ciência, tecnologia e inovação dos Professores de distintos níveis de Ensino discentes e egressos do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016.

### **4.1. Identificação das necessidades dos Professores de distintos níveis de Ensino discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 – 2016.**

#### **4.1.1. Descrição e Análise dos resultados do questionário estruturado não disfarçado.**

Com a finalidade de caracterizar o perfil e as necessidades dos discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 – 2016, foram analisadas as informações do questionário estruturado não disfarçado (Apêndice B). A análise dos dados obtidos é quantitativa, visto que as questões formuladas requerem respostas objetivas. O questionário estava composto por 18 questões com possibilidades de resposta dicotômicas e de múltipla escolha, na parte final do questionário incluiu-se um escalonamento tipo Likert com 8 itens em forma de afirmações, com uma escala de cinco pontos.

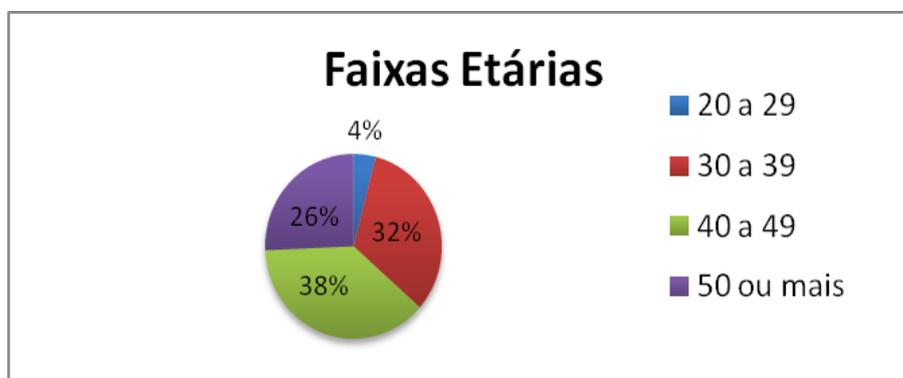
Os endereços eletrônicos dos participantes da pesquisa foram localizados na Secretaria do PPGEA. Dos 217 discentes e egressos que receberam o questionário, 74 responderam, representando 34,10% de participação, sendo a média maior do que o relatado por Marconi e Lakatos (2012). Segundo eles, o índice de retorno dos questionários preenchidos é de cerca de 25%, o percentual alcançado encontra-se de acordo com a citação dos autores.

A Tabela nº 01, a seguir, serve para identificar as faixas etárias, nas quais se encontram os Professores de distintos níveis de Ensino discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ participantes da pesquisa.

**Tabela 1.** Distribuição por faixas etárias dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016.

Faixas Etárias	Frequência Simples	Frequência Percentual
20 a 29	3	4%
30 a 39	24	32%
40 a 49	28	38%
50 ou mais	19	26%

O gráfico nº 1 a seguir apresenta a distribuição percentual dos participantes da pesquisa por faixa etária.



**Gráfico 1.** Distribuição Percentual das faixas etárias dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016.

Os participantes da pesquisa foram distribuídos em 04 (quatro) faixas etárias distintas: 20 a 29 anos; 30 a 39 anos; 40 a 49 anos e 50 ou mais anos. Observou-se predominância na faixa compreendida entre os 40 e 49 anos representando o 38% (trinta e oito) do universo da pesquisa; a faixa de 30 a 39 anos representa 32% (trinta e dois); a faixa de idade de 50 ou mais anos representa 26% (vinte e seis) e apenas 4% (quatro) da amostra encontra-se na faixa compreendida entre os 20 e 29 anos.

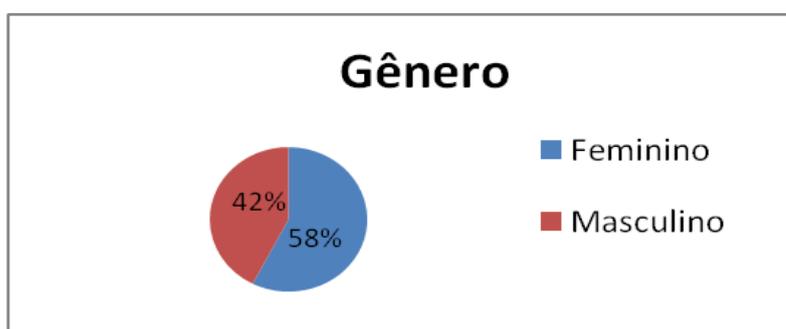
De acordo com o questionário realizado, percebemos a maior concentração de participantes nas faixas compreendidas entre os 40 e 49 anos e a faixa de 30 a 39 anos. O total das duas faixas reúne 70% (setenta) do universo da pesquisa.

A Tabela nº 02, a seguir, serve para identificar o gênero dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ participantes da pesquisa.

**Tabela 2.** Distribuição por gênero dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016.

<b>Gênero</b>	<b>Frequência Simples</b>	<b>Frequência Percentual</b>
<b>Masculino</b>	31	42%
<b>Feminino</b>	42	58%
<b>Total</b>	74	100%

O gráfico nº 2, a seguir, apresenta a distribuição percentual dos participantes da pesquisa por gênero.



**Gráfico 2.** Distribuição Percentual do gênero dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016.

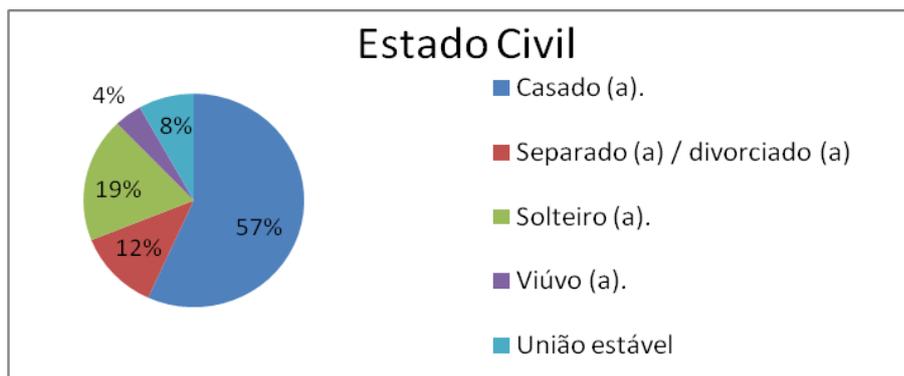
Quanto ao gênero dos Professores discentes egressos do PPGEA participantes da pesquisa, observou-se predominância do gênero feminino com 58% (cinquenta e oito) em relação ao masculino que representa 42% (quarenta e dois) do universo da pesquisa.

A Tabela nº 03, a seguir, serve para identificar o Estado Civil dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ participantes da pesquisa.

**Tabela 3.** Distribuição por Estado Civil dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016.

<b>Estado Civil</b>	<b>Frequência Simples</b>	<b>Frequência Percentual</b>
<b>Casado (a).</b>	42	57%
<b>Separado (a) / divorciado (a)</b>	9	12%
<b>Solteiro (a).</b>	14	19%
<b>Viúvo (a).</b>	3	4%
<b>União estável</b>	6	8%
<b>Total</b>	74	100%

O gráfico n° 3, a seguir, apresenta a distribuição percentual dos participantes da pesquisa por Estado Civil.



**Gráfico 3.** Distribuição Percentual do Estado Civil dos Professores discentes e graduado do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016.

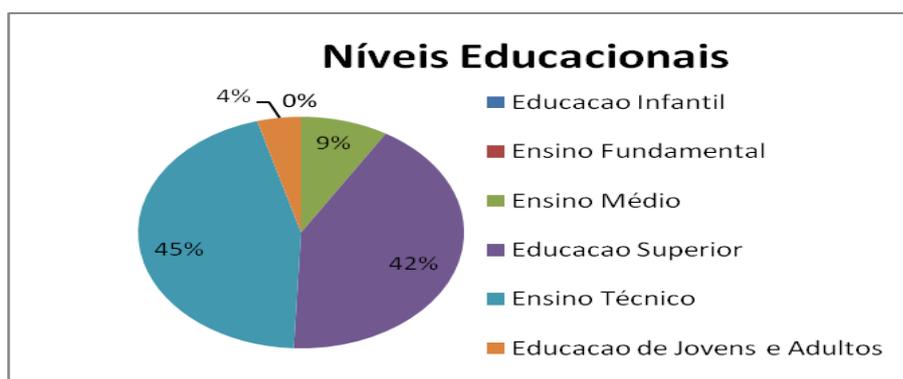
Do total de Professores discentes e egressos do PPGEA participantes da pesquisa, 42 (quarenta e dois) são casados, representando 57% (cinquenta e sete) do universo da pesquisa; 14 (catorze) são Solteiros, representando 19% (dez e nove); 9 (nove) participantes são separados ou divorciados, representando 12% (doze); 6 (seis) participantes tem uma união estável, representando 8% (oito); e apenas 3 (três) participantes são Viúvos, representando 4% do universo da pesquisa.

A Tabela n° 04, a seguir, serve para identificar os níveis educacionais nos quais ministram aulas os Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ participantes da pesquisa.

**Tabela 4.** Distribuição por níveis educacionais nos quais ministram aulas os Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016.

Níveis Educacionais	Frequência	Frequência
	Simple	Percentual
Educação Infantil	0	0%
Ensino Fundamental	0	0%
Ensino Médio	6	9%
Educação Superior	29	42%
Ensino Técnico	31	45%
Educação de Jovens e Adultos	3	4%
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

O gráfico nº 4, a seguir, apresenta a distribuição percentual dos participantes da pesquisa por níveis educacionais nos quais ministram aulas na atualidade.



**Gráfico 4.** Distribuição Percentual dos níveis educacionais nos quais ministram aulas os Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016.

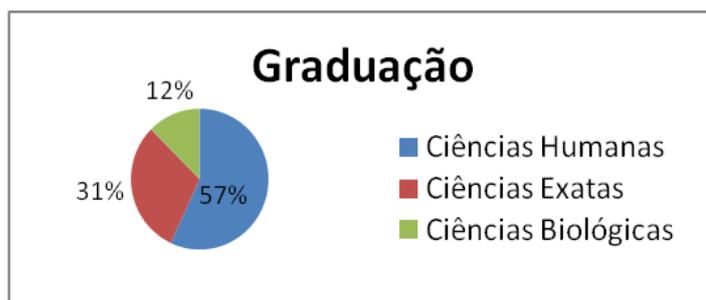
Conforme a Tabela nº 04 e o Gráfico nº 4, observa-se que a maioria dos participantes da pesquisa ministra aulas no Ensino Técnico e na Educação Superior, os dois níveis educacionais reúnem 87% (oitenta e sete) do universo da pesquisa. 31 (trinta e um) dos participantes estão ministrando aulas no Ensino Técnico, representando 45% (quarenta e cinco); 29 (vinte e nove) ministram aulas na Educação Superior, representando 42%; 6 (seis) dos participantes da pesquisa ministram aulas no Ensino Médio, representando 9% (nove) e 3 (três) deles ministram aulas na Educação de Jovens e Adultos, representando 4% (quatro) do universo da pesquisa.

A Tabela nº 05, a seguir, serve para identificar a graduação dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ participantes da pesquisa.

**Tabela 5.** Distribuição por graduação dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016.

Graduação	Frequência Simples	Frequência Percentual
<b>Ciências Humanas</b>	41	56,94%
<b>Ciências Exatas</b>	22	30,55%
<b>Ciências Biológicas</b>	9	12,50%
<b>Total</b>	<b>72</b>	<b>100%</b>

O gráfico nº 5, a seguir, apresenta a distribuição percentual dos participantes da pesquisa por graduação.



**Gráfico 5.** Distribuição Percentual da graduação dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 – 2016.

Conforme a Tabela nº 05 e o Gráfico nº 5, observa-se que a maioria dos participantes da pesquisa possui graduação em Ciências Humanas: 41 (quarenta e um) dos Professores discentes e egressos participantes da pesquisa tem graduação em Ciências Humanas, representando 56,94% (cinquenta e seis vírgula noventa e quatro) do universo. Enquanto que 22 (vinte e dois) dos participantes têm graduação em Ciências Exatas, representando 30,55% (trinta vírgula cinquenta e cinco) e apenas 9 (nove) dos participantes da pesquisa possui graduação em Ciências Biológicas, representando 12,50% do universo da pesquisa.

A Tabela nº 06, a seguir, serve para identificar o detalhe da graduação dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ participantes da pesquisa.

**Tabela 6.** Detalhe da distribuição por graduação dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ participantes da pesquisa.

Graduação	Numero de Docentes
Bacharel / Licenciatura em Informática / Sistemas de Informação	13
Licenciatura em Pedagogia	10
Licenciatura em Letras	9
Ciências Sociais Aplicadas - Administração	7
Bacharelado / Licenciatura em Geografia	7
Licenciatura em Matemática	5
Licenciatura em Ciências Agrícolas	4
Licenciatura em Química	3
Licenciatura em História	3
Medicina Veterinária / Zootecnista	2
Licenciatura em Educação Física	2
Licenciatura em Ciências - Modalidade Biologia	2
Engenheiro Agrônomo	2

Engenharia de Alimentos	1
Educação p/o Lar e Técnicas Domésticas	1
Nutrição	1
Ciências Contábeis	1
Tecnólogo em Irrigação e Drenagem	1
Engenheira florestal	1
Letras Vernáculas	1
Licenciatura em Linguística	1
Enfermagem	1
Letras - Português e Espanhol	1
Licenciatura em Filosofia	1
Licenciatura em Educação do Campo	1
Licenciatura em Letras - Português/Inglês	1
<b>Total</b>	<b>82</b>

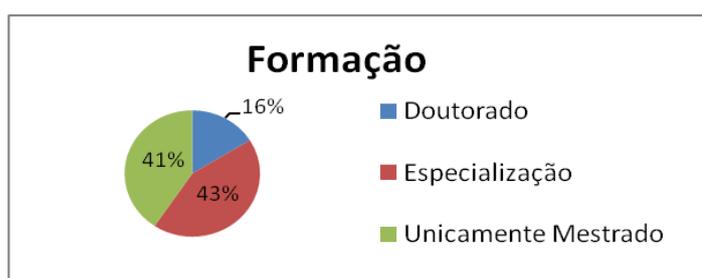
Dos participantes da pesquisa que responderam ao questionário, 13 (treze) deles possuem graduação em Sistemas de Informação (Bacharel ou Licenciatura em Informática) esta formação profissional de nível superior apresenta maior frequência. Seguidamente de Licenciatura em Pedagogia com 10 (dez) participantes; Licenciatura em Letras com 9 (nove) participantes; Ciências Sociais Aplicadas (Administração e Geografia) com 7 (sete) cada; Licenciatura em Química e Licenciatura em História com uma frequência de 3 (três) cada; Engenharia em Agronomia, Medicina Veterinária – Zootecnista, Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Biologia possuem uma frequência de 2 (dois) cada. A formação profissional de nível superior só com 1 (um) frequência são Engenharia de Alimentos, Educação para o Lar e Técnicas Domésticas, Tecnólogo em Irrigação e Drenagem, Engenheira florestal, e as Licenciaturas em Linguística, Filosofia, Nutrição, Ciências Contábeis, Enfermagem, Educação do Campo, Letras (Português/Inglês), Letras Vernáculas e Letras (Português e Espanhol).

A Tabela nº 07, a seguir, serve para identificar a formação dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ participantes da pesquisa.

**Tabela 7.** Distribuição por formação dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016.

<b>Formação</b>	<b>Frequência Simples</b>	<b>Frequência Percentual</b>
Doutorado	12	16%
Especialização	32	43%
Unicamente Mestrado	30	41%
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100%</b>

O gráfico nº 6, a seguir, apresenta a distribuição percentual dos participantes da pesquisa por formação.



**Gráfico 6.** Distribuição Percentual da formação dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 – 2016.

É de suma importância identificar o quantitativo de participantes da pesquisa que continuaram com o processo de formação e possuem Doutorado, Especialização ou unicamente Mestrado. 12 (doze) dos participantes possuem Doutorado, representando 16% (dez e seis) da amostra; 32 (trinta e dois) deles possuem uma Especialização, representando 43% (quarenta e três) e 30 (trinta) dos participantes até a data unicamente possui Mestrado, representando 41% (quarenta e um) do universo de pesquisa.

O número de participantes que possuem Doutorado ou Especialização após concluir estudos no PPGEA é elevado. Imbernón (2010) ressalta a formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação da prática docente.

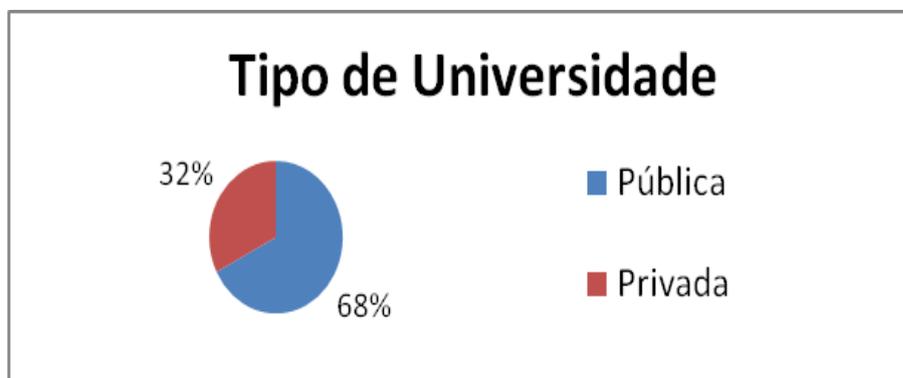
A Tabela nº 08, a seguir, serve para identificar o tipo de Universidade da graduação dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ participantes da pesquisa.

**Tabela 8.** Distribuição por tipo de Universidade da graduação dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016.

<b>Tipo de Universidade</b>	<b>Frequência Simples</b>	<b>Frequência Percentual</b>
<b>Pública</b>	50	68,5%

<b>Privada</b>	24	32,0%
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100%</b>

O gráfico nº 7, a seguir, apresenta a distribuição percentual dos participantes da pesquisa por tipo de Universidade da graduação.



**Gráfico 7.** Distribuição Percentual do tipo de Universidade da graduação dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 – 2016.

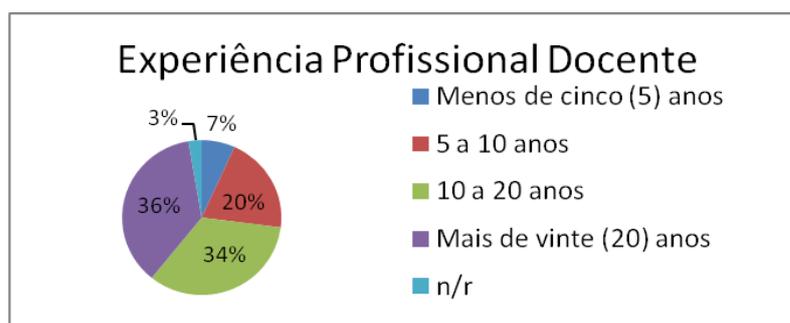
Dos participantes da pesquisa que responderam ao questionário, 50 (cinquenta) deles têm graduação em Universidade pública, representando 68,5% (sessenta e oito vírgula cinco) da amostra, enquanto 24 (vinte e quatro) dos participantes da pesquisa têm graduação em Universidade privada, representando 32,0% (trinta e dois) do universo de pesquisa.

A Tabela nº 09, a seguir, serve para identificar a experiência profissional docente dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ participantes da pesquisa.

**Tabela 9.** Distribuição por experiência profissional docente dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016.

<b>Experiência Profissional Docente</b>	<b>Frequência Simples</b>	<b>Frequência Percentual</b>
<b>Menos de cinco (5) anos</b>	5	7%
<b>5 a 10 anos</b>	15	20%
<b>10 a 20 anos</b>	25	34%
<b>Mais de vinte (20) anos</b>	27	36%
<b>n/r</b>	2	3%
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100%</b>

O gráfico nº 8, a seguir, apresenta a distribuição percentual da experiência profissional docente dos participantes da pesquisa.



**Gráfico 8.** Distribuição Percentual da experiência profissional docente dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 – 2016.

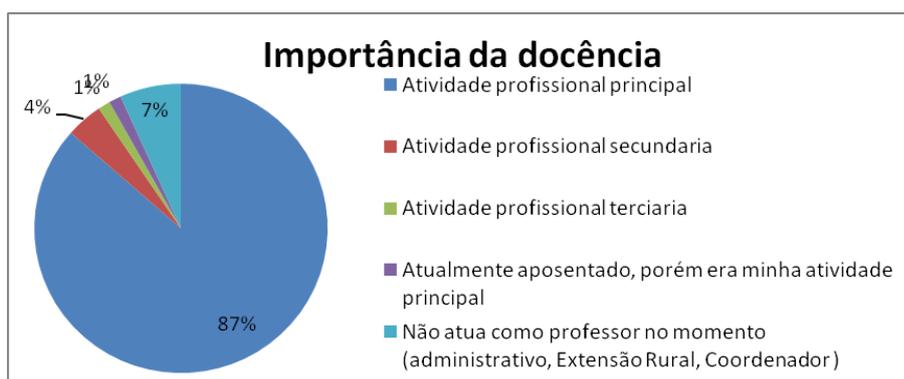
Conforme a Tabela nº 09 e o Gráfico nº 9, observa-se que a maioria dos participantes da pesquisa possui mais de vinte (20) anos de experiência profissional docente, 27 (vinte e sete) deles, representando 36% (trinta e seis) da amostra, enquanto 25 (vinte e cinco) dos participantes têm de 10 a 20 anos de experiência profissional docente, representando 34% (trinta e quatro), 15 (quinze) dos participantes responderam que têm 5 a 10 anos de experiência na docência, representando 20% (vinte), apenas 5 (cinco) dos participantes têm menos de cinco (5) anos na docência, representando 7% (sete) do universo da pesquisa.

A Tabela nº 010, a seguir, serve para identificar a importância da docência como atividade profissional dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ participantes da pesquisa.

**Tabela 10.** Distribuição por importância da docência como atividade profissional dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016.

Importância da docência	Frequência	Frequência
	Simples	Percentual
Atividade profissional principal	64	87%
Atividade profissional secundária	3	4%
Atividade profissional terciária	1	1%
Atualmente aposentado, porém era minha atividade principal.	1	1%
Não atua como professor no momento (administrativo, extensão rural, Coordenador)	5	7%
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100%</b>

O gráfico nº 9, a seguir, apresenta a distribuição percentual da importância da docência como atividade profissional dos participantes da pesquisa.



**Gráfico 9.** Distribuição Percentual da importância da docência como atividade profissional dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 – 2016.

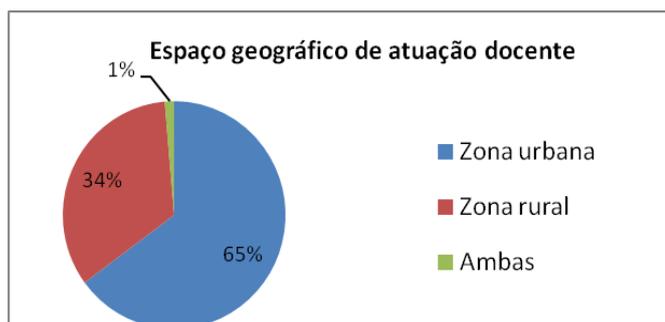
Conforme a Tabela nº 10 e o Gráfico nº 9, observa-se que para a maioria dos participantes da pesquisa a docência é a atividade profissional principal. Para 64 (sessenta e quatro) dos participantes a docência é a principal, representando 87% (oitenta e sete) do universo da pesquisa, 5 (cinco) dos participantes da pesquisa no momento do questionário não atuava como professor (administrativo, extensão rural ou coordenador), representando 7% (sete), 3 (três) dos participantes da pesquisa consideram a docência como sua atividade profissional secundária, representando 4% (quatro), enquanto 1 (um) dos participantes encontra-se atualmente aposentado, representando 1% (um), apenas 1 (um) dos participantes da pesquisa, considera a docência sua atividade profissional terciária, representando 1% (um) do universo da pesquisa.

A Tabela nº 11, a seguir, serve para identificar espaço geográfico de atuação docente dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ participantes da pesquisa.

**Tabela 11.** Distribuição por espaço geográfico de atuação docente dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016.

Espaço geográfico de atuação docente	Frequência Simples	Frequência Percentual
Zona urbana	48	65%
Zona rural	25	34%
Ambas	1	1%
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100%</b>

O gráfico nº 10, a seguir, apresenta a distribuição percentual do espaço geográfico de atuação docente dos participantes da pesquisa.



**Gráfico 10.** Distribuição Percentual do espaço geográfico de atuação docente dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ no período 2003 – 2016.

Conforme a Tabela nº 11 e o Gráfico nº 10, observa-se que a maioria dos participantes da pesquisa realiza as atividades docentes num espaço geográfico urbano. 48 (quarenta e oito) dos participantes trabalham em zona urbana, representando 65% (sessenta e cinco) da amostra e 25 (vinte e cinco) dos participantes trabalha em zona rurais, representando 34% (trinta e quatro), apenas 1 (um) dos docentes ministra aulas em ambas zonas (urbana e rural), representando 1% (um) do universo da pesquisa.

Os dados da pesquisa concordam com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Sinopse do professor 2009) que sugerem que a distribuição dos professores rurais no território nacional é desigual. Para o ano 2009 no Brasil, existiam 285.850 docentes que atuam exclusivamente na zona rural e 57.005 que dividem suas tarefas entre as zonas urbana e rural. Num universo de quase dois milhões (1.977.978) de professores que atuam na educação básica, os professores que atuam no campo representam 14,5% dos trabalhadores docentes, sendo que 3% dos professores brasileiros são trabalhadores docentes rurais em tempo parcial. (BRASIL, 2009)

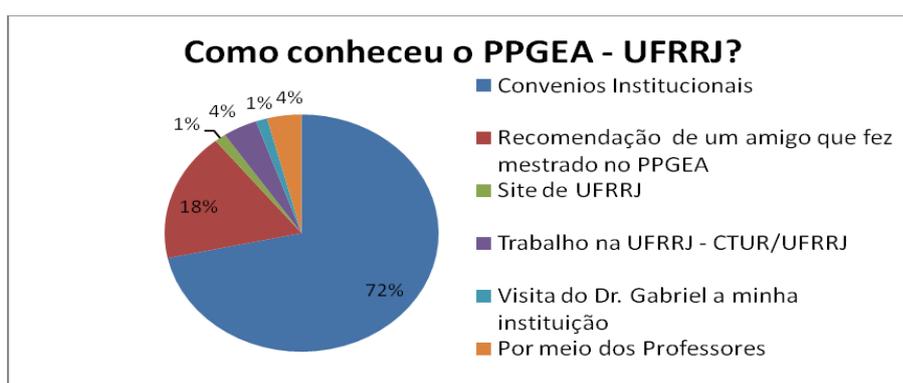
A Tabela nº 12, a seguir, permite identificar as Respostas dos Professores quando perguntados como conhecerem o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

**Tabela 12.** Respostas dos Professores quando perguntados como conhecerem o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Como conhecerem o PPGEA – UFRRJ	Frequência	Frequência
	Simples	Percentual
Convênios Institucionais	53	68,9%
Recomendação de um amigo que fez mestrado no PPGEA	13	17,6%

Site de UFRRJ	1	1,4%
Trabalho na UFRRJ - CTUR/UFRRJ	3	4,2%
Visita do Dr. Gabriel a minha instituição	1	1,4%
Por meio dos Professores	3	4,2%
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100%</b>

O Gráfico nº 11, a seguir, apresenta a distribuição percentual no que se refere às respostas dos participantes da pesquisa sobre como conhecerem o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.



**Gráfico 11.** Distribuição Percentual das respostas dos participantes da pesquisa quando perguntados como conhecerem o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

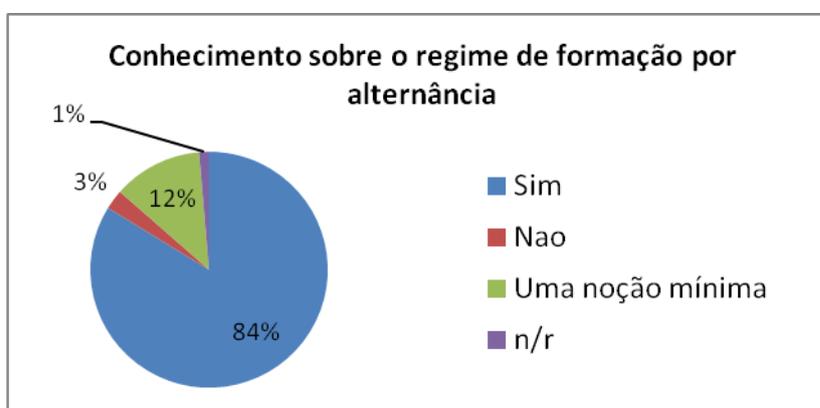
Dos participantes da pesquisa que responderam o questionário, 53 (cinquenta e três) responderam que conhecerem do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro mediante convênios institucionais, representando 68,9% (sessenta e oito vírgula nove) do universo da pesquisa, 13 (treze) dos participantes conheceram o programa pela recomendação de um amigo que fez mestrado no PPGEA, representando 17,6% (dez e sete vírgula seis) da amostra, entanto 3 (três) dos participantes por seu trabalho no CTUR/UFRRJ, representando 4,2% (quatro vírgula dois), 3(três) dos participantes conheceu do programa por meio dos Professores do PPGEA, representando 4,2% (quatro vírgula dois), enquanto 1(um) pelo Site da UFRRJ e 1 (um) dos participantes pela visita do Dr. Gabriel na sua instituição, representando 1,4% (um vírgula quatro) cada.

A Tabela nº 13, a seguir, permite identificar as Respostas dos Professores quando perguntados se tinham conhecimento sobre o regime de formação por alternância anterior ao PPGEA - UFRRJ.

**Tabela 13.** Respostas dos Professores: conhecimento sobre o regime de formação por alternância anterior ao PPGEA - UFRRJ.

<b>Conhecimento prévio ao PPGEA sobre o regime de formação por alternância</b>	<b>Frequência Simples</b>	<b>Frequência Percentual</b>
Sim	62	84%
Não	2	3%
Uma noção mínima	9	12%
n/r	1	1%
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100%</b>

O Gráfico nº 12, a seguir, apresenta a distribuição percentual das respostas dos participantes da pesquisa quando perguntados se tinham conhecimento sobre o regime de formação por alternância anterior ao PPGEA - UFRRJ.



**Gráfico 12.** Distribuição Percentual das respostas dos participantes da pesquisa quando perguntados se tinham conhecimento prévio sobre a pedagogia da alternância anterior ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

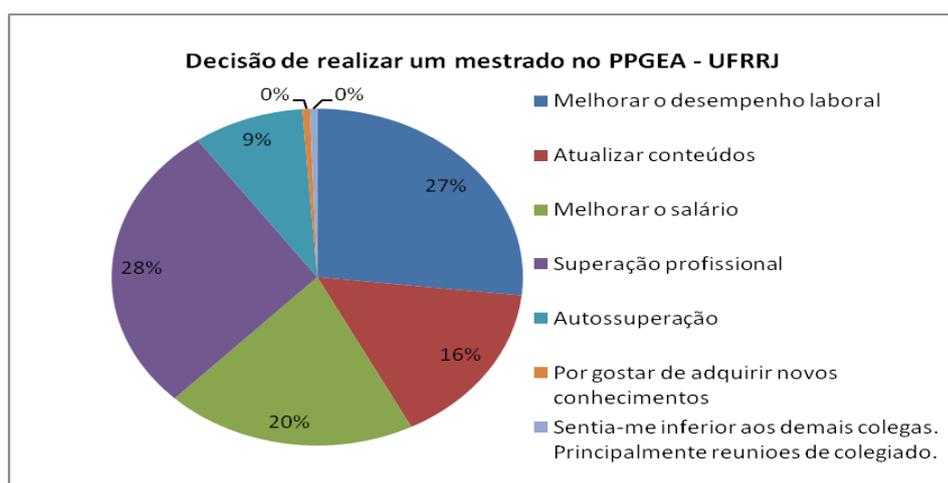
Dos participantes da pesquisa que responderam ao questionário, 62 (sessenta e dois) tinham conhecimento sobre o regime de formação por alternância anterior ao PPGEA, representando 84% (oitenta e quatro) da amostra; 9 (nove) dos participantes responderam ter uma noção mínima, representando 12% (doze) e apenas 2 (dois) dos participantes da pesquisa não tinham conhecimento sobre a pedagogia da alternância anterior ao PPGEA, representando 3% (três) do universo da pesquisa.

A Tabela nº 14, a seguir, permite identificar as respostas dos Professores quando perguntados por que eles decidiram realizar um mestrado no PPGEA - UFRRJ.

**Tabela 14.** Respostas dos Professores: decisão de realizar Mestrado no PPGEA - UFRRJ.

<b>Decisão de realizar um mestrado no PPGEA - UFRRJ.</b>	<b>Frequência Simples</b>	<b>Frequência Percentual</b>
Melhorar o desempenho laboral	46	27%
Atualizar conteúdos	27	16%
Melhorar o salário	34	20%
Superação profissional	48	28%
Autossuperação	15	9%
Por gostar de adquirir novos conhecimentos	1	1%
Sentia-me inferior aos demais colegas. Principalmente reuniões de colegiado.	1	1%
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100%</b>

O Gráfico nº 13, a seguir, apresenta a distribuição percentual das respostas dos participantes da pesquisa quando perguntados por que eles decidiram realizar um mestrado no PPGEA - UFRRJ.



**Gráfico 13.** Distribuição Percentual das respostas dos participantes da pesquisa quando perguntados por que eles decidiram realizar um mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Observa-se que 46 (quarenta e seis) responderam “Melhorar o desempenho laboral”, representando 27% (vinte e sete) do universo da pesquisa e 48 (quarenta e oito) dos participantes responderam “Superação profissional”, representando 28% (vinte e oito) da amostra. Essas respostas dos participantes da pesquisa que responderam o questionário,

quando perguntados por que decidiram realizar um mestrado no PPGEA, concordam com a perspectiva de Imbernón (2010), de que a formação continuada forma parte do desenvolvimento profissional dos docentes e pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e resignificar a atuação do professor. Nesse sentido, a formação continuada é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. (CHIMENTÃO, 2009)

Outras respostas com frequência percentual representativa são “Melhorar o salário” representando 20% (vinte), enquanto 27 (vinte e sete) dos participantes responderam “Atualizar conteúdos”, representando 16% (dez e seis) e 15 (quinze) dos participantes responderam “Autossuperação”.

A Tabela nº 15, a seguir, permite identificar as respostas dos Professores quando perguntados por que eles fizeram a escolha da pós-graduação em educação agrícola.

**Tabela 15.** Respostas dos Professores: escolha da pós-graduação em educação agrícola.

<b>Escolha Educação Agrícola</b>	<b>Frequência Simples</b>	<b>Frequência Percentual</b>
Tem relação direta com meu trabalho docente atual	49	47,11%
Para continuar com minhas linhas de trabalho	15	14,42%
Gosto da educação agrícola e a vida rural	17	16,34%
No futuro espero trabalhar com educação agrícola	3	2,88%
A proposta do programa	5	4,80%
Conciliação do trabalho e estudos	2	1,92%
Não consegui vagas em nenhum outro programa	1	0,96%
Construir conhecimento para melhorar o ensino e ajudar no desenvolvimento local	1	0,96%
Devido trabalhar em um campus que possui perfil agrícola.	1	0,96%
Foi uma das maiores oportunidades da minha vida.	1	0,96%
Decidi entrar no programa devido à oportunidade de fazer um mestrado	1	0,96%
Foi a primeira seleção de mestrado que tentei e devido a possibilidade de conhecer sobre educação profissional por meio do PPGEA.	1	0,96%

O convenio tornou viável o acesso ao programa.	1	0,96%
Foi uma das maiores oportunidades da minha vida.	1	0,96%
Parceria institucional.	1	0,96%
Oportunidade de estudo.	1	0,96%
Tem relação com a realidade que trabalho.	1	0,96%
A proposta do programa – formação em serviço	1	0,96%
Por haver um diálogo com a Educação.	1	0,96%
<b>Total</b>	<b>104</b>	<b>100%</b>

De acordo com a Tabela nº 15, a maioria dos participantes da pesquisa que responderam ao questionário consideram que fizeram a escolha da pós-graduação em educação agrícola porque tem relação direta com seu trabalho docente atual, 49 (quarenta e nove) dos participantes, representando 47,11% (quarenta e sete vírgula onze); 16,34% (dez e seis virgula trinta e quatro) escolheram educação agrícola porque gostam da educação agrícola e a vida rural; 14,42% (quatorze virgula quarenta e dois) dos participantes para continuar com suas linhas de trabalho; 5 (cinco) dos participantes escolheram educação agrícola pela proposta do programa, representando 4,80% (quatro virgula oitenta); 3 (três) dos participantes esperam no futuro trabalhar com educação agrícola, representando 2,88% (dois virgula oitenta e oito); enquanto 2 (dois) dos participantes responderam “conciliação do trabalho e estudos”, representando 1,92% (um virgula noventa e dois). 10 (dez) dos participantes da pesquisa responderam que fizeram a escolha da pós-graduação em educação agrícola “por haver um diálogo com a Educação”, “devido à oportunidade de fazer um mestrado”, “foi a primeira seleção de mestrado que tentei e devido à possibilidade de conhecer sobre educação profissional por meio do PPGEA”, “o convênio tornou viável o acesso ao programa”, “foi uma das maiores oportunidades da minha vida”, “parceria institucional”, “oportunidade de estudo”, “proposta do programa – formação em serviço” e “Tem relação com a realidade que trabalho”, cada resposta representa 0,96% (zero vírgula noventa e seis) do universo da pesquisa.

Os dados da pesquisa têm semelhança com os resultados de Velloso (2004). Segundo a pesquisa do autor, nas áreas básicas o principal destino profissional dos mestres é a academia, ao passo que, nas demais é o trabalho fora da academia.

“o mestrado continua tendo a originária função de aperfeiçoar docentes para o ensino superior; em outras, de fato, tem cumprido predominantemente o papel

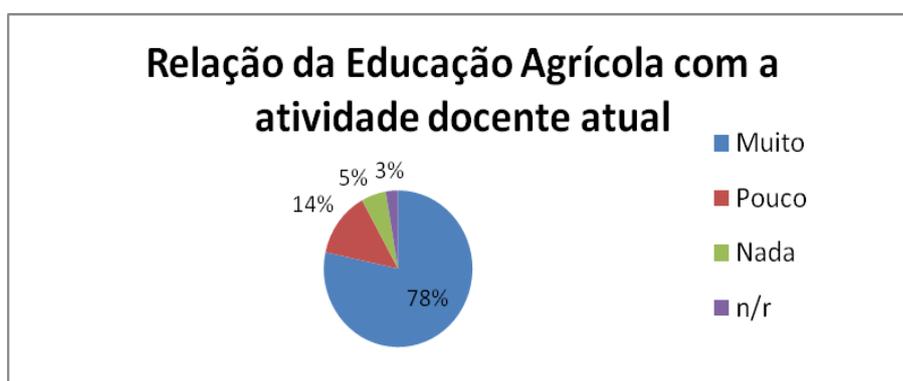
– também previsto na origem dos estudos pós-graduados no país – de preparar quadros para outros setores da vida social, como para a administração pública e para empresas públicas e privadas, e mesmo para atividades liberais”. (Velloso 2004, p. 591)

A Tabela nº 16, a seguir, permite identificar as respostas dos Professores quando perguntados se a Educação agrícola tem relação com a atividade docente e as aulas que ministra na atualidade.

**Tabela 16.** Respostas dos Professores: relação da educação agrícola com a atividade docente e as aulas que ministra na atualidade.

<b>Relação da Educação Agrícola com a atividade docente atual</b>	<b>Frequência Simples</b>	<b>Frequência Percentual</b>
Muito	58	78,37%
Pouco	10	13,51%
Nada	4	5,40%
n/r	2	2,70%
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100%</b>

O Gráfico nº 14, a seguir, apresenta a distribuição percentual das respostas dos participantes da pesquisa quando perguntados se a educação agrícola tem relação com a atividade docente e as aulas que ministra na atualidade.



**Gráfico 14.** Distribuição percentual das respostas dos participantes da pesquisa quando perguntados se a educação agrícola tem relação com a atividade docente e as aulas que ministra na atualidade.

Dos participantes da pesquisa que responderam ao questionário, 58 (cinquenta e oito) consideram que a Educação agrícola tem relação com a atividade docente e as aulas que ministra na atualidade, representando 78,37% (setenta e oito vírgula trinta e sete) nota-se uma

diferença significativa. A escolha do programa de pós-graduação tem relação com a trajetória profissional dos docentes e discentes, a realização de um mestrado acadêmico e um processo de aperfeiçoamento profissional, de formação continuada em relação à área de atuação. Segundo a pesquisa de Velloso (2004), a quase totalidade (cerca de 90%) de docentes que realizou um mestrado permaneceu na profissão, tanto entre os que estavam no setor público quanto no particular; nesse sentido, na trajetória profissional dos mestres que são docentes hoje verifica-se que apenas cerca de 25% desses docentes de hoje já estavam na profissão quando se inscreveram para o mestrado. Assim, os mestres que são professores no ensino superior foram recrutados principalmente por universidades públicas, e sobretudo entre os que tinham outro tipo de inserção ocupacional quando iniciaram o curso (Velloso, 2004).

Resulta evidente que a Educação agrícola tem relação com a atividade docente e as aulas que ministram os participantes da pesquisa. A proporção de respostas de “pouca e nenhuma relação” não é significativa, enquanto 10 dos participantes consideram que tem pouca relação, representando 13,51% e apenas 4 dos participantes referem que a Educação agrícola não tem relação nenhuma com sua atividade docente, representando 5,40% da amostra.

A Tabela nº 17, a seguir, permite identificar as Respostas dos Professores quando perguntados se realizar um mestrado respondeu a que tipo de necessidade.

**Tabela 17.** Respostas dos Professores: tipo de necessidade que motivou a realização de um mestrado.

Tipo de necessidade	Frequência	Frequência
	Simples	Percentual
Necessidades coletivas	21	28,37%
Necessidades próprias	29	39,18%
Necessidades da prática de ensino	51	68,91%
Necessidades específicas da instituição de trabalho	18	24,32%
No momento já fiz um mestrado, e gostaria de fazer um doutorado. Algo que corresponde a minha necessidade da prática de ensino.	1	1,35%
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100%</b>

O Gráfico nº 15, a seguir, apresenta a distribuição percentual das respostas dos participantes da pesquisa quando perguntados se a realização de um mestrado respondeu algum tipo de necessidade.



**Gráfico 15.** Distribuição percentual das respostas dos participantes da pesquisa quando perguntados se a realização de um mestrado respondeu algum tipo de necessidade.

Conforme a Tabela nº 17 e o Gráfico nº 15, observa-se que para a maioria dos participantes da pesquisa realizar um mestrado respondeu a uma necessidade da prática de ensino, 51(cinquenta e um) dos participantes, representando 68,91% (sessenta e oito vírgula noventa e um). 29 (vinte e nove) consideram que respondeu a uma necessidade própria, representando 39,18% (trinta e nove vírgula dezoito). 21 (vinte e um) consideram que a realização de um mestrado respondeu a uma necessidade coletiva, representando 28,37% (vinte e oito vírgula trinta e sete); 18 (dez e oito) acreditam que a realização de um mestrado respondeu a necessidades específicas da instituição de trabalho, representando 24,32% (vinte e quatro vírgula trinta e dois) e apenas 1 (um) respondeu “no momento, já fiz um mestrado, e gostaria de fazer um doutorado... algo que corresponde a minha necessidade da prática de ensino”, representando 1,35% (um vírgula trinta e cinco) do universo da pesquisa.

As necessidades da prática de ensino são demandas educativas, são objetivas porque têm existência real e são subjetivas porque são únicas e particulares. Segundo Galindo (2011), o homem é entendido na sua constituição plural (de formação profissional e pessoal) e a análise de necessidades em formação continuada não está desvinculada dessa dinâmica relacional. A autora considera a formação de professores como um campo diretamente relacionado e implicado à vida pessoal e profissional dos professores.

Por outro lado, segundo as concepções de necessidades educativas de Sufflebeam (1985, cit. Duarte, 2009) as necessidades da prática de ensino implicam uma discrepância ou lacuna onde os professores vão preencher seus vazios de conhecimento, como uma condição não satisfeita, neste caso permitindo aos docentes funcionar em condições ditas normais e

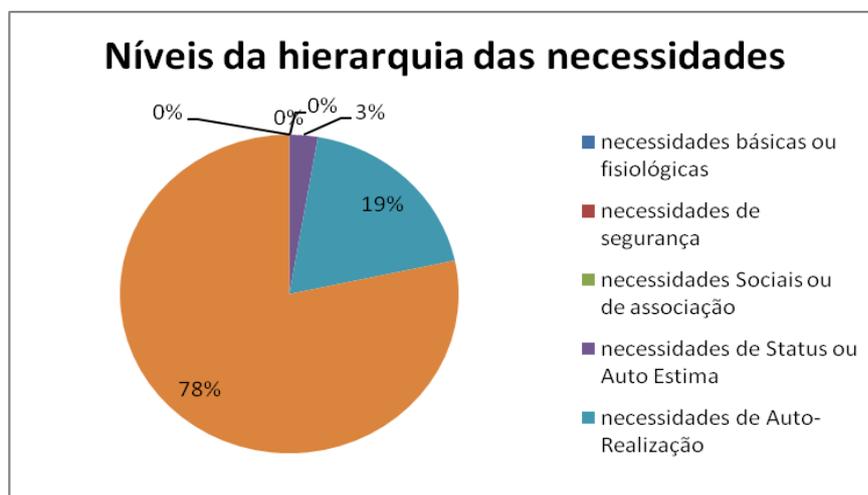
para realização e alcance dos seus objetivos. Além disso, as necessidades coletivas e próprias poderiam ser analisadas como direção em que se prevê que ocorra um melhoramento que é uma óptica previsional de remediação de pontos fracos em áreas consideradas deficitárias ou de aperfeiçoamento de um modelo ou de um sistema.

A Tabela nº 18, a seguir, permite identificar as respostas dos Professores quando perguntados se o PPGEA - UFRRJ, maiormente contribui na satisfação de necessidades hierarquicamente.

**Tabela 18.** Frequência Simples das respostas dos Professores: níveis da hierarquia das necessidades.

Níveis da hierarquia das necessidades	Frequência Simples	Frequência Percentual
Necessidades básicas ou fisiológicas	0	0,00%
Necessidades de segurança	0	0,00%
Necessidades Sociais ou de associação	0	0,00%
Necessidades de Status ou Auto Estima	2	2,70%
Necessidades de Auto-Realização	14	18,91%
Todas as alternativas anteriores	58	78,37%
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100%</b>

O Gráfico nº 16, a seguir, apresenta a distribuição percentual das respostas dos participantes da pesquisa quando perguntados se o PPGEA - UFRRJ contribui principalmente na satisfação de necessidades (hierarquia das necessidades).



**Gráfico 16.** Distribuição percentual das respostas dos participantes da pesquisa quando perguntados se o PPGEA - UFRRJ contribui principalmente na satisfação de necessidades.

Conforme a Tabela nº 18 e o Gráfico nº 16, observa-se que para a maioria dos participantes da pesquisa o PPGEA - UFRRJ contribui na satisfação de todos os níveis da hierarquia das necessidades, incluindo necessidades básicas ou fisiológicas, de segurança, sociais ou de associação, status ou auto-estima e as de auto-realização. 58 (cinquenta e oito) dos participantes da pesquisa consideram que o PPGEA - UFRRJ contribui principalmente na satisfação das necessidades já mencionadas, representando 78,37%; 14 dos participantes considera que o programa contribui principalmente na satisfação de necessidades de auto-realização, representando 18,91%; 2 consideram que o programa contribui na satisfação de necessidades de status ou auto-estima, representando 2,70% do universo da pesquisa.

Nos professores discentes e egressos do PPGEA observa-se uma tendência de satisfação da necessidade de auto-realização. Desde a perspectiva teórica de Abraham Maslow, na medida em que cada uma das necessidades nesta hierarquia é atendida, a próxima torna-se a dominante. O indivíduo move-se para o topo da hierarquia apresentada em forma de pirâmide. Segundo Maslow, uma necessidade jamais pode ser satisfeita completamente, uma necessidade substancialmente satisfeita extingue a motivação. (Robbins, 2006).

#### 4.1.2. Descrição e Análise dos resultados do Escalonamento tipo Likert.

A Tabela nº 19, a seguir, permite identificar a distribuição percentual total da medição das atitudes dos Professores e conhecer o grau de conformidade com as afirmações propostas no escalonamento tipo Likert. A análise de resultados se realizará por pares de categorias: A – B se corresponde com as necessidades educativas (gráficos 17 e 18), C – D com necessidades pedagógicas (gráficos 19 e 20), E – F com necessidades humanas (gráficos 21 e 22) e os pares G – H com necessidades investigativas (gráficos 23 e 24).

**Tabela 19.** Distribuição percentual das atitudes dos docentes sobre a satisfação de necessidades no processo de formação no PPGEA – UFRRJ.

Categorias	Discordo totalmente	Discordo	Nem		Concordo totalmente
			concordo nem	Concordo	
A	0,00%	0,00%	0,00%	40,54%	59,45%
B	0,00%	0,00%	1,35%	52,70%	45,94%
C	0,00%	1,35%	4,05%	47,29%	47,29%
D	0,00%	0,00%	5,40%	43,24%	51,35%

<b>E</b>	0,00%	0,00%	2,70%	52,70%	44,59%
<b>F</b>	2,70%	1,35%	14,86%	39,18%	40,54%
<b>G</b>	0,00%	0,00%	1,35%	56,75%	41,89%
<b>H</b>	0,00%	0,00%	4,05%	59,45%	36,48%

A. Necessidades educativas: Importância para o desenvolvimento social.

B. Necessidades educativas: Desafios educativos / Brindar soluções na educação e as dinâmicas sociais.

C. Necessidades pedagógicas: Contribui na pedagogia, geração e transmissão de conhecimento.

D. Necessidades pedagógicas: Melhorar o processo ensino – aprendizagem em teoria, prática, didática e epistemologia.

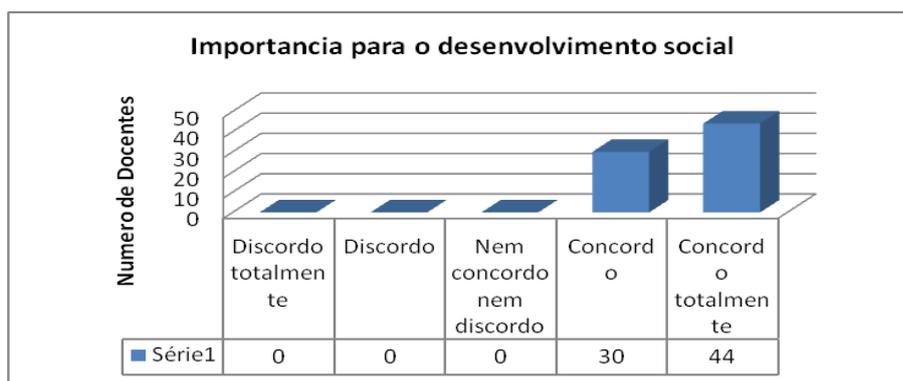
E. Necessidades Humanas: Desenvolvimento individual, social e profissional.

F. Necessidades Humanas: Contribuir na melhora da sua imagem pessoal e autoestima.

G. Necessidades Investigativas: Contribuição na prática pedagógica e na criação de novos problemas de pesquisa.

H. Necessidades Investigativas: Construção coletiva do conhecimento / Habilidades individuais a partir da criação e consolidação de grupos de estudos.

O Gráfico nº 17, a seguir, apresenta as atitudes dos participantes da pesquisa em relação às Necessidades Educativas quando perguntados se os estudos de pós-graduação no PPGEA – UFRRJ, seus princípios, valores e os processos educativos gerais eram importantes para o desenvolvimento social.

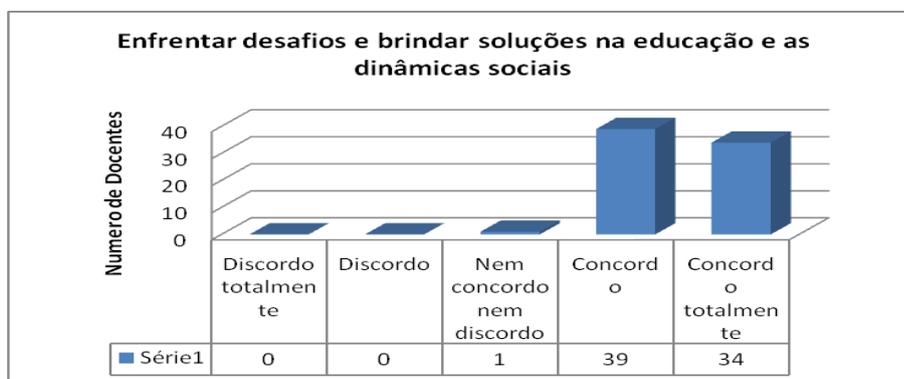


**Gráfico 17.** Representação gráfica das atitudes dos participantes da pesquisa com relação à satisfação de necessidades educativas no PPGEA – UFRRJ: importância para o desenvolvimento social dos princípios, valores, conteúdos do programa e os processos educativos gerais.

Observa-se, com os resultados desta pesquisa, que a maioria dos participantes concorda totalmente com a afirmação de que os estudos de pós-graduação no PPGEA – UFRRJ, seus princípios e valores e os processos educativos gerais são importantes para o

desenvolvimento social, sendo que 44 concordam totalmente, em detrimento de 30 participantes que concordam unicamente.

O Gráfico nº 18, a seguir, apresenta as atitudes dos participantes da pesquisa em relação às Necessidades Educativas quando perguntados se o programa de pós-graduação no PPGEA – UFRRJ poderia ajudar a enfrentar os desafios educativos e brindar soluções na educação e as dinâmicas sociais.



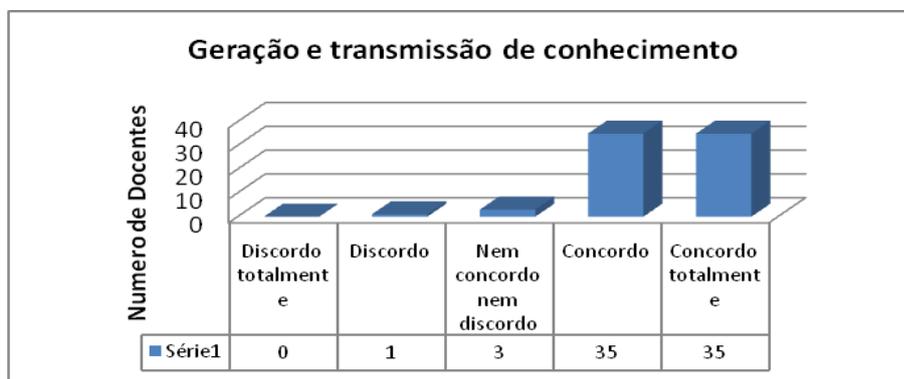
**Gráfico 18.** Representação gráfica das atitudes dos participantes da pesquisa com relação à satisfação de necessidades educativas no PPGEA – UFRRJ: desafios educativos, brindar soluções na educação e nas dinâmicas sociais.

Com relação às Necessidades Educativas, a afirmação de que se o programa de pós-graduação no PPGEA – UFRRJ poderia ajudar a enfrentar os desafios educativos e brindar soluções na educação e as dinâmicas sociais, os resultados indicam que 34 concordam totalmente; 39 concordam; 1 nem concorda nem discorda.

Conforme os gráficos 17 e 18 observam-se que para os participantes da pesquisa são favoráveis as atitudes sobre a satisfação de necessidades no processo de formação no PPGEA – UFRRJ. Os dados revelam que as necessidades educativas estão satisfeitas com a formação de pós-graduação, as afirmações do escalonamento Likert fazem referência a dois elementos do sistema educativo donde desenvolvem as atividades de docência.

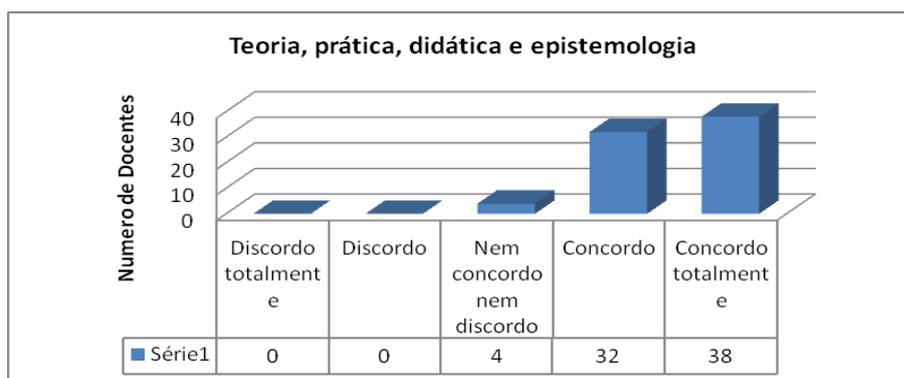
A importância para o desenvolvimento social (gráfico 17) tem relação com o sistema externo onde os docentes desenvolvem as atividades educativas, inclui políticas educacionais, conhecimento, adoção e olhar crítico e a construção de uma sociedade que exige um determinado tipo de indivíduo. Enquanto os desafios educativos e brindar soluções na educação e as dinâmicas sociais (gráfico 18) têm relação com a função do docente na sociedade, com as relações da educação na sociedade e o papel da educação na mesma. Ambos os itens do escalonamento apresentam atitudes muito favoráveis às afirmações.

O Gráfico nº 19, a seguir, apresenta as atitudes dos participantes da pesquisa em relação às Necessidades Pedagógicas quando perguntados se o programa de pós-graduação do PPGEA – UFRRJ contribui na pedagogia, geração e transmissão de conhecimento nas disciplinas que ministram na atualidade.



**Gráfico 19.** Representação gráfica das atitudes dos participantes da pesquisa com relação à satisfação de necessidades pedagógicas no PPGEA – UFRRJ: contribuição na pedagogia, geração e transmissão de conhecimento nas disciplinas que ministram na atualidade.

O Gráfico nº 20, a seguir, apresenta as atitudes dos participantes da pesquisa em relação às Necessidades Pedagógicas quando perguntados se os conteúdos do programa foram de utilidade para melhorar o processo ensino – aprendizagem em teoria, prática, didática e epistemologia.

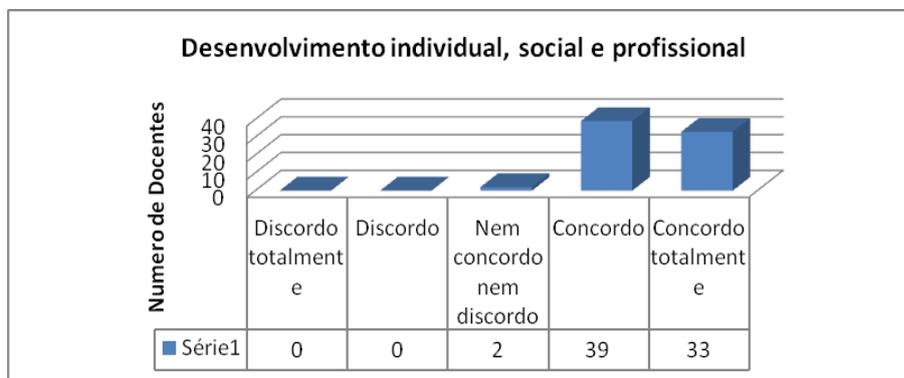


**Gráfico 20.** Representação gráfica das atitudes dos participantes da pesquisa com relação à satisfação de necessidades pedagógicas no PPGEA – UFRRJ: os conteúdos do programa foram de utilidade para melhorar o processo ensino – aprendizagem em teoria, prática, didática e epistemologia.

Conforme os gráficos 19 e 20, observa-se que as atitudes em relação às Necessidades Pedagógicas são igualmente favoráveis. O nível de concordância com a afirmação “o programa de pós-graduação do PPGEA – UFRRJ contribui na pedagogia, geração e transmissão de conhecimento nas disciplinas que ministram na atualidade” (gráfico 19) teve um nível de aceitação significativo, apenas um docente discordou e três mostraram-se

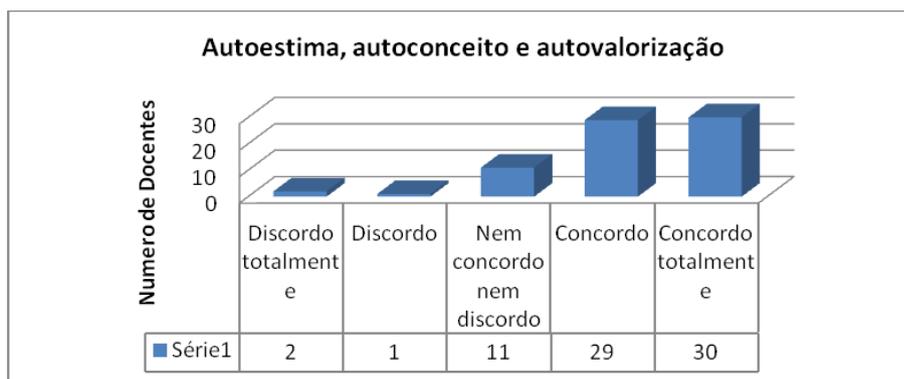
indiferentes. Esta afirmação sobre necessidades pedagógicas guarda relação com o desenvolvimento dos docentes na sala de aula, da maneira em que são utilizados os conteúdos do programa de pós-graduação com a atividade docente e a atualização de conteúdos. Enquanto as atitudes em relação a melhorar o processo ensino – aprendizagem em teoria, prática, didática e epistemologia (gráfico 20) apresentam resultados similares no referente à concordância com a afirmação, o item é referência às necessidades de formação continuada, a profissão e o trabalho docente. De maneira geral, as necessidades pedagógicas referem-se às relações dos professores com seu contexto, com a comunicação com a comunidade acadêmica e a compreensão da realidade e diversidade de seus alunos.

O Gráfico nº 21, a seguir, apresenta as atitudes dos participantes da pesquisa em relação às Necessidades Humanas quando perguntados se o programa de pós-graduação do PPGEA – UFRRJ satisfaz a necessidade de desenvolvimento individual, social e profissional.



**Gráfico 21.** Representação gráfica das atitudes dos participantes da pesquisa com relação à satisfação de necessidades Humanas no PPGEA – UFRRJ: satisfação de necessidade de desenvolvimento individual, social e profissional.

O Gráfico nº 22, a seguir, apresenta as atitudes dos participantes da pesquisa em relação às Necessidades Humanas quando perguntados se o programa de pós-graduação do PPGEA – UFRRJ poderia contribuir na melhora da sua imagem pessoal e autoestima.

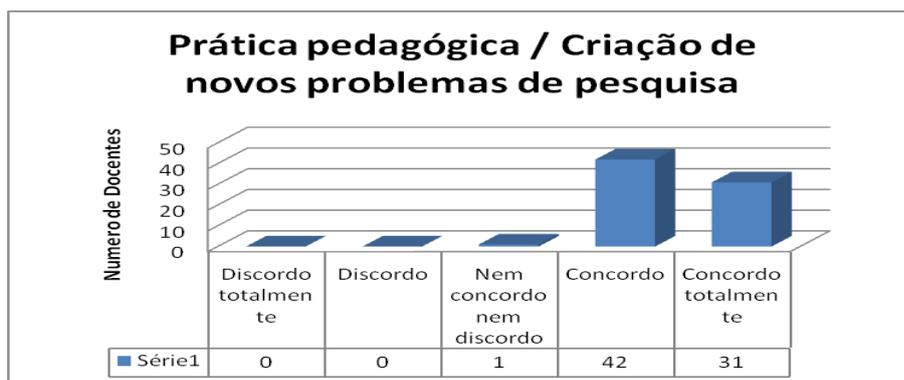


**Gráfico 22.** Representação gráfica das atitudes dos participantes da pesquisa com relação à satisfação de necessidades Humanas no PPGEA – UFRRJ: satisfação de necessidades de autoestima, autoconceito e autovalorização.

Conforme ao Gráfico nº 21, dos participantes da pesquisa que responderam o escalonamento tipo Likert, 33 (trinta e três) concordam totalmente com a afirmação de que o PPGEA – UFRRJ contribui na satisfação de necessidades Humanas (necessidade de desenvolvimento individual, social e profissional); 39 (trinta e nove) concordam e apenas 2 (dois) nem concordam nem discordam. Observa-se uma atitude favorável com relação à satisfação de necessidades humanas com relação ao desenvolvimento individual, social e profissional. Esta categoria de análise inclui exigências emocionais que contribuem com o relacionamento social e com a realização dos seres humanos. Poderia se afirmar que as necessidades desenvolvimento individual, social e profissional estão num estado de satisfação e que o PPGEA contribui em alguma medida na melhora do desenvolvimento dos professores em relação à sociedade.

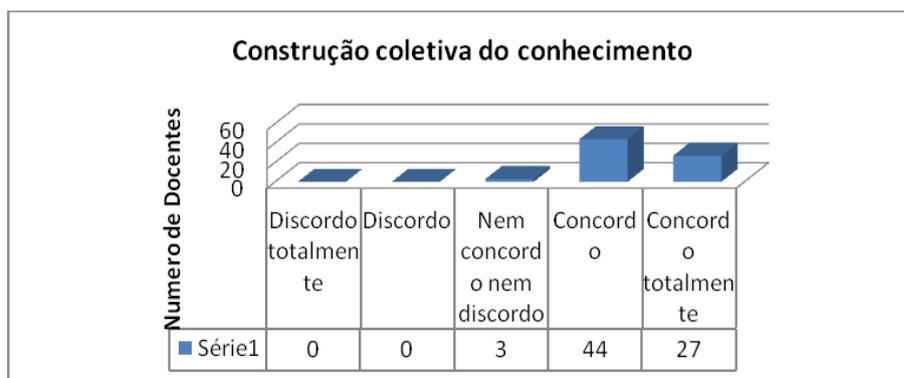
Com relação à satisfação de necessidades de autoestima, autoconceito e autovalorização (necessidades humanas), observa-se que 30 (trinta) dos participantes da pesquisa concordam totalmente; 29 (vinte e nove) concordam; 11 (onze) nem concorda nem discorda; 1 (um) discorda; 2 (dois) discordam totalmente. Neste caso, não observemos uma concordância total com relação à satisfação de necessidades de autoestima, autoconceito e autovalorização; existe uma diferença significativa entre as demais afirmações e esta. Não poderíamos afirmar que o PPGEA influencia na avaliação subjetiva que o professor faz de si mesma, nem na maneira em que se percebem dentro da sociedade ou na autoavaliação de suas habilidades ou capacidades.

O Gráfico nº 24, a seguir, apresenta as atitudes dos participantes da pesquisa em relação às Necessidades Investigativas quando perguntados se o programa de pós-graduação do PPGEA – UFRRJ contribui no atual trabalho na prática pedagógica e na criação de novos problemas de pesquisa.



**Gráfico 23.** Representação gráfica das atitudes dos participantes da pesquisa com relação à satisfação de necessidades Investigativas no PPGEA – UFRRJ: contribuição na prática pedagógica e na criação de novos problemas de pesquisa.

O Gráfico nº 25, a seguir, apresenta as atitudes dos participantes da pesquisa em relação às Necessidades Investigativas quando perguntados se o programa de pós-graduação do PPGEA – UFRRJ poderia satisfazer necessidades relacionadas à construção coletiva do conhecimento, criando habilidades individuais a partir da criação e consolidação de grupos de estudos.



**Gráfico 24.** Representação gráfica das atitudes dos participantes da pesquisa com relação à satisfação de necessidades Investigativas no PPGEA – UFRRJ: satisfação de necessidades relacionadas à construção coletiva do conhecimento, criando habilidades individuais a partir da criação e consolidação de grupos de estudos.

Conforme ao Gráfico nº 24, dos participantes da pesquisa que responderam o escalonamento tipo Likert, 31 (trinta e um) concordam totalmente com a afirmação de que o PPGEA – UFRRJ contribui na satisfação de necessidades Investigativas (prática pedagógica e na criação de novos problemas de pesquisa); 42 (quarenta e dois) concordam e apenas 1 (um) nem concorda nem discorda. Observa-se que as atitudes dos participantes da pesquisa são positivas. A necessidade investigativa refere-se à atividade docente e aos conteúdos adquiridos no programa de pós-graduação, tem relação com os conhecimentos fornecidos no

programa, com os processos educacionais, seus fundamentos e práticas pedagógicas e como o docente ministra aulas formando-se assim um professor e pesquisador.

Por outro lado, observa-se conforme ao Gráfico nº 25 nos participantes da pesquisa uma atitude favorável com relação à satisfação de necessidades Investigativas, especificamente as relacionadas à construção coletiva do conhecimento e a criação de habilidades individuais a partir de grupos de estudos. 71 (setenta e um) dos discentes e egressos concordam parcial e totalmente e apenas 3 (três) nem concordam nem discordam. Segundo Camargo et al, 2004, a satisfação de necessidades Investigativas estão relacionadas com os processos de formação em pesquisa e documentação das práticas pedagógicas, aludem à importância de reconhecer os critérios de validação de conhecimentos e da criação e consolidação de grupos que permitem participar na construção coletiva do conhecimento e de redes.

#### **4.1.3. Descrição e Análise das entrevistas semi-estruturadas.**

Os dados foram interpretados através da análise de conteúdo de Laurence Bardin, tem por objetivo apresentar uma apreciação crítica de análises de conteúdo como uma forma de tratamento em pesquisas qualitativas e quantitativas. (SANTOS, 2012, p.383).

Depois da definição dos objetivos e leitura dos textos realizou-se a definição das unidades de registro, para nossa pesquisa foi constituída por palavras e temas. A organização das unidades de registro foi através da definição das categorias de análise de conteúdo, gerando grupos que reúnem a correspondência entre a significação e a fundamentação teórica. Os critérios para a categorização foram semânticos.

A pergunta 1 da entrevista solicitou aos pesquisados detalhar os motivos pelos quais decidiram ingressar em um programa de Educação Agrícola (PPGEA – UFRRJ). Todos os participantes coincidiram em “a proposta do programa” e os “conteúdos” como principais motivos, com menor frequência de respostas têm “a pedagogia da alternância” e “o calendário - Cronograma de aulas”.

*“Achei a proposta do programa muito boa (...) trabalho num campus que possui perfil agrícola e os conteúdos do programa de pós-graduação da Rural são uteis nas minhas atividades profissionais”.*

*“em minha opinião o motivo, o conteúdo oferecido no programa e a divisão das aulas nas semanas de encontros (...) meu trabalho tem*

*relação com os conteúdos, à alternância das aulas também é importante pra mim”.*

*“A dedicação dos docentes e o programa com a metodologia de ensino foram os principais motivos, além de melhorar minhas condições econômicas com o reajuste anual dos salários”.*

Segundo Robbins, 2006, a motivação e o processo responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços para o alcance de uma determinada meta. Nesta definição os três elementos chaves são intensidade, direção e persistência. Intensidade se refere a quanto esforço a pessoa despende, a direção pode beneficiar a uma organização enquanto a persistência se refere a medida de quanto tempo uma pessoa consegue manter seu esforço. A motivação pode ser influenciada por uma necessidade, então, segundo a definição de necessidade de DUARTE, (2009) “a proposta do programa” e os “conteúdos” poderiam ser interpretados como uma carência, um interesse, um desejo ou até uma exigência de conhecimento. As necessidades são também expectativas, sendo aspirações ou desejos, depende de valores e pressupostos emergentes num dado contexto, pois as necessidades são lacunas nos resultados entre “o que é” e “o que deveria ser”; nesse sentido, observa-se que os motivos referidos por eles fazem referência a necessidades específicas e necessidades coletivas.

A Tabela nº 20, a seguir, permite identificar desde a teoria de Abraham Maslow a hierarquia das necessidades dos participantes da pesquisa com respeito ao programa de pós-graduação da Universidade Federal de Rio de Janeiro PPGEA – UFRRJ.

**Tabela 20.** Níveis da hierarquia das necessidades.

<b>Níveis da hierarquia das necessidades</b>	<b>Unidades de registro: Indicadores dos níveis de necessidades</b>
<b>Nível fisiológico</b>	<i>“O PPGEA tem um dos melhores prédios da Rural, tem boa ventilação e iluminação”.</i> <i>“O espaço (sala) é confortável, e possível ficar até 10 horas em sala de aula”.</i> <i>“Para mim o PPGEA atende as necessidades dos alunos (...) nós poderíamos ter almoço no PPGEA ou no Bandex”.</i>
<b>Nível de</b>	<i>“Eu diria que o principal temor dos discentes é a permanência e a</i>

<b>segurança</b>	<p><i>estabilidade no programa (...) o estresse gerado com a autorização do trabalho para as aulas”.</i></p> <p><i>“Na minha época as relações com os Professores era muito boa, Nós sempre tivemos o apoio deles, é satisfatório...”</i></p> <p><i>“Segurança e proteção emocional no PPGEA... o único problema era o planejamento dos horários e a autorização da minha escola”.</i></p>
<b>Nível de afiliação (sociais)</b>	<p><i>“Acho que a aceitação e a amizade foram muito importantes, minha turma é a melhor turma, a gente sempre teve boas relações e boa organização dos trabalhos grupais”.</i></p> <p><i>“Graças aos professores e aos colegas da turma foi possível concluir o Mestrado e a dissertação no tempo (...) de modo geral eu acredito que não tivemos problemas de comunicação”.</i></p> <p><i>“Acredito que a necessidade, majoritariamente satisfeita foi a sensação de pertencer a um grupo”.</i></p>
<b>Nível de estima</b>	<p><i>- “É bom ter reconhecimento e atenção, porém não é o melhor lugar para isso”.</i></p>
<b>Nível de auto-realização</b>	<p><i>O Programa é um bom lugar para o crescimento e para aprender novas metodologias de ensino...</i></p> <p><i>“Eu estava precisando atualizar conteúdos e o PPGEA deu para mim a possibilidade de ser aluna de pós-graduação e me aperfeiçoar na docência”.</i></p> <p><i>“O programa, sem dúvida, melhorou muitas funções, majoritariamente no laboral com conhecimento, mais também no econômico”.</i></p>

A seguir, a análise dos níveis da hierarquia das necessidades:

### **Nível fisiológico.**

Nota-se, a todo momento de fala dos participantes da pesquisa, uma sensação de satisfação de necessidades de nível fisiológico, referência às boas condições do prédio, ventilação e iluminação. As necessidades de Nível fisiológico são, em sua maioria, multideterminadas, isto é, elas servem de canal para a satisfação de outras necessidades (Hesketh e Costa, 1980). Nesse sentido, os autores recopiam algumas reclamações possíveis no nível fisiológico com a finalidade de operacionalizar o conceito:

“reclamações referentes a perigo de vida, fadiga, fome, sede, más condições de moradia, falta de ar devido a problemas de ventilação ou ao tipo de trabalho, falta de conforto pessoal, manifestação do desejo de um lugar de trabalho seco e aquecido, uma posição mais confortável para o corpo durante o trabalho, boas condições de saúde, melhor pagamento” (Hesketh e Costa, 1980).

### **Nível de segurança.**

O nível de segurança refere-se à estabilidade e segurança de maneira geral, dentro do programa, na área familiar e no trabalho. O conceito vai desde a própria segurança física até medos relativos ao programa ou trabalho. A fala dos participantes da pesquisa revela que a “permanência e estabilidade” foram a maior queixa relativa à satisfação deste nível, especificamente com relação à organização dos horários de trabalho e as semanas de formação. Dois dos entrevistados falaram sobre problemas gerados na organização e autorização do trabalho. Os resultados concordam com os artigos de Hesketh e Costa, 1980 e Sampaio, 2009 sobre este nível, o conceito de segurança de Maslow compreende certa estabilidade, entendimento e controle dos padrões de mudança do ambiente em que a pessoa se encontra. Depreende-se a inexistência de ameaças percebidas no ambiente. Neste nível, as queixas poderiam ser relativas à segurança e estabilidade no trabalho, medo de ser despedido, à segurança física com relação a possíveis acidentes no trabalho.

De acordo com a entrevista realizada, percebemos que o nível de segurança cumpre com o ciclo dinâmico que apresentam todas as necessidades básicas (fisiológicas, segurança, afiliação e as sociais). Na medida em que a necessidade de segurança começar a ser satisfeita, a mais próxima na hierarquia começará a surgir e a dominar o organismo, enquanto a outra passará a existir apenas num estado potencial, podendo, entretanto, ressurgir se houver modificações no ambiente que determinem o seu reaparecimento no indivíduo (Hesketh e Costa, 1980).

### **Nível de afiliação (sociais)**

Constatou-se que neste nível da hierarquia das necessidades uma satisfação significativa da necessidade de afiliação. As falas dos entrevistados denotam relações afetivas com outras pessoas, neste caso com os colegas da turma e os docentes de programa. As necessidades de pertencimento e amor são entendidas como o compartilhamento de afeto com pessoas em um círculo de amizade e intimidade (Sampaio, 2009).

Os elementos referidos pelos entrevistados que contêm um componente afetivo adequado são: relações interpessoais favoráveis com docentes e alunos do programa, boa comunicação, organização do trabalho e sentimento de pertencimento ao grupo. As necessidades sociais estão relacionadas à atividade social, às relações afetivas entre a pessoa e às amizades, família, companheiros de trabalho e estudo. Poderíamos afirmar que nível de afiliação encontra-se satisfeito nos docentes discentes e egressos do PPGEA e que este nível cumpre igualmente com o ciclo dinâmico que apresentam todas as necessidades básicas (privação, dominação, gratificação e ativação).

### **Nível de estima.**

As respostas evidenciaram igualmente que questionário que existe uma tendência a não falar desta necessidade. Não encontramos informação suficiente para determinar o nível de satisfação desta necessidade. Unicamente um dos entrevistados refere: “É bom ter reconhecimento e atenção, porém não é o melhor lugar para isso”. Segundo Hesketh e Costa (1980), as manifestações do nível de estima são dignidade, prestígio, autoestima e a estima vinda dos outros e os desejos estão orientados para a realização de alguma coisa, para ter competência, status, reconhecimento, atenção, importância e apreciação das demais pessoas. Enquanto Sampaio (2009) clarifica o conceito como a imagem que a pessoa tem de si (autoestima) e o desejo de obter a estima dos outros.

### **Nível de auto-realização.**

De acordo com Sampaio (2009), as necessidades de autorrealização ou autoatualização compreendem a ideia, defendida por muitos autores (como Jung, 1987, por exemplo), de que as pessoas têm um potencial interno que necessita tornar-se ato. Observa-se na fala dos entrevistados unidades de registro a seguir: crescimento pessoal, atualização de conteúdos, aperfeiçoamento docente, incremento de conhecimento e melhoras econômicas. Os entrevistados têm uma percepção de desenvolvimento e crescimento de que a pós-graduação contribui na realização pessoal e que os discentes e graduados aproveitam o potencial próprio para conseguir suas metas.

Nesse sentido, Hesketh, José Luiz e Costa, Maria. 1980 consideram que neste nível de autorrealização (metamotivação) os desejos estão voltados para a perfeição, para ser aquilo que o indivíduo tem potencial para ser.

A Tabela nº 21, a seguir, permite identificar a frequência simples das opiniões dos participantes da pesquisa com respeito à contribuição do programa de pós-graduação da

Universidade Federal de Rio de Janeiro PPGEA – UFRRJ na satisfação de necessidades educativas, pedagógicas, humanas e investigativas.

**Tabela 21.** Frequência Simples das opiniões dos participantes da pesquisa: contribuição do PPGEA – UFRRJ na satisfação de necessidades educativas, pedagógicas, humanas e investigativas.

<b>Tipo de Necessidades</b>	<b>Completamente</b>	<b>Médio</b>	<b>Nada</b>
Necessidades Educativas	3	0	0
Necessidades Pedagógicas	3	0	0
Necessidades Humanas	2	1	0
Necessidades Investigativas	3	0	0

A Tabela nº 22, a seguir, serve para identificar as Unidades de registro para análise de conteúdo: Necessidades Educativas.

**Tabela 22.** Unidades de registro para análise de conteúdo: Necessidades Educativas

<b>Unidades de registro</b>	<b>Categorias de análise de conteúdo</b>
<p><i>“...adquirir mais conhecimento”</i></p> <p><b>S1</b> <i>“melhor opção na UFRRJ em relação à minha formação”</i></p>	Necessidades Educativas
<p><i>“os conteúdos do programa”</i></p> <p><b>S2</b> <i>“atualização de conteúdos”</i> <i>“melhorar o meu desempenho da docência”</i></p>	Necessidades Educativas
<p><i>“na atualização e o conhecimento”</i></p> <p><b>S3</b> <i>“foi possível melhorar o interesse e o desempenho do aluno”</i></p>	Necessidades Educativas

De acordo com as entrevistas realizadas, percebemos uma frequência significativa das Unidades de registro “atualização de conteúdos”, “conteúdos do programa” e “conhecimento”. Observa-se que a necessidade está vinculada diretamente ao incremento de conhecimento e formação de habilidade na docência. Nesse sentido, Núñez (2004) considera que a origem das necessidades formativas, ou seja, a necessidade de formar determinadas competências, saberes etc não pode situar-se apenas nos indivíduos, mas também nas instituições onde desenvolvem ou desenvolverão suas atividades dentro do contexto da

sociedade. As respostas evidenciaram que a necessidade encontra-se em primeira instância no professor, porém, depende em grande medida das instituições onde os docentes ministram aulas.

A Tabela nº 23, a seguir, permite identificar as unidades de registro para análise de conteúdo da Categoria “necessidades Pedagógicas”.

**Tabela 23.** Unidades de registro para análise de conteúdo: Necessidades Pedagógicas

	<b>Unidades de registro</b>	<b>Categorias de análise de conteúdo</b>
<b>S1</b>	<i>“pedagogia da alternância”</i> <i>“metodologia de ensino”</i> <i>“relação docente - discente”</i>	Necessidades Pedagógicas
<b>S2</b>	<i>“organização dos conteúdos”</i> <i>“formação continuada”</i>	Necessidades Pedagógicas
<b>S3</b>	<i>“conhecer novos métodos de ensino”</i> <i>“os conteúdos e a metodologia de ensino”</i>	Necessidades Pedagógicas

Para a análise dos resultados é necessário compreender o conceito de pedagogia desde a perspectiva de Bernstein (1999). Para o autor a pedagogia é um processo sustentado em que uma ou mais pessoas adquirem novas formas ou desenvolvem formas existentes de conduta, conhecimento, prática e critérios, de uma ou mais pessoas, ou algo, destinados a ser um provedor e avaliador apropriados. Apropriados do ponto de vista ou do adquirente ou de alguma(s) outra(s) pessoa(s), ou ambos (DANIELS, 2003 p.15). Conforme a definição, observe-se que os discentes e graduados do PPGA adquirem novas habilidades e conhecimentos para desenvolver suas atividades docentes. O conceito abarca variáveis interessantes para nossa análise: conduta, conhecimento, prática e critérios e na fala dos entrevistados é possível encontrar todos esses elementos, além dos componentes cognitivos e afetivos.

Poderíamos concluir neste sentido que as necessidades pedagógicas estão satisfeitas, as falas apresentam um tom afetivo favorável e argumentos cognitivos que envolvem a metodologia de ensino e conteúdos do programa como principais motivos para a satisfação das necessidades pedagógicas.

A Tabela nº 24, a seguir, permite identificar as unidades de registro para análise de conteúdo da Categoria “necessidades humanas”.

**Tabela 24.** Unidades de registro para análise de conteúdo: Necessidades Humanas

	<b>Unidades de registro</b>	<b>Categorias de análise de conteúdo</b>
<b>S1</b>	<i>“relações com a turma e com os docentes”</i>	Necessidades
	<i>“o local ideal para aprendizagem e para estudar”</i>	Humanas
<b>S2</b>	<i>“... na aprendizagem, os conteúdos e a possibilidade da interação com outros profissionais da docência”</i>	Necessidades
	<i>“boas relações interpessoais”</i>	Humanas
	<i>“trabalho grupal e colaboração”</i>	
<b>S3</b>	<i>“primeiramente a superação profissional e superar os obstáculos”</i>	Necessidades
	<i>“conteúdos novos... utilidade da produção animal e vegetal”</i>	Humanas

Nesta categoria de análise de conteúdo as necessidades humanas são analisadas como exigências cognitivas e afetivas com relação ao desenvolvimento individual, social e profissional da pessoa. As unidades de registro com maior frequência na fala dos entrevistados foram a aprendizagem e as relações interpessoais. Neste caso, a aprendizagem inclui competências, habilidades e conhecimentos adquiridos no programa de pós-graduação, enquanto as relações interpessoais podem ser interpretadas como as relações com os colegas da turma e os docentes.

É possível perceber na fala dos participantes um componente afetivo muito favorável com relação à unidade de registro “relações interpessoais”. Observa-se nos entrevistados uma relação adequada com os companheiros e professores, caracterizada por interações, sentimentos de simpatia, trabalho grupal, interação com colegas que ministram as mesmas disciplinas e colaborações.

A Tabela nº 25, a seguir, permite identificar as unidades de registro para análise de conteúdo da Categoria “necessidades investigativas”.

**Tabela 25.** Unidades de registro para análise de conteúdo: Necessidades Investigativas

	<b>Unidades de registro</b>	<b>Categorias de análise de conteúdo</b>
--	-----------------------------	--

<b>S1</b>	<i>“totalmente, com as orientações dos professores”</i>	Necessidades Investigativas
	<i>“foi possível melhorar a fundamentação teórica do meu projeto de pesquisa”</i>	
<b>S2</b>	<i>“as linhas de pesquisa do PPGEA”</i>	Necessidades Investigativas
	<i>“as linhas de pesquisa, a formação e o conhecimento do meu orientador”</i>	
<b>S3</b>	<i>“foi de utilidade o conteúdo do programa”</i>	Necessidades Investigativas
	<i>“os docentes do programa são muito bons... conteúdos atualizados e tem relação com as disciplinas”</i>	
<b>S3</b>	<i>“...conhecer a realidade educativa do Brasil”</i>	Necessidades Investigativas

Das respostas analisadas pode-se afirmar que nesta categoria de análise de conteúdo não há elementos negativos ou alguma referência de necessidades não satisfeitas. As necessidades investigativas referem-se aos elementos teóricos, pedagógicos, práticos e metodológicos que precisam para satisfazer suas necessidades de construção de um referente teórico para a pesquisa.

Nesta categoria de análise o conhecimento fornecido pelos docentes do programa e as linhas de pesquisa foram as unidades de registro para análise de conteúdo com maior frequência. Os dados concordam com o referente teórico de Camargo et al. (2009), os quais consideram que as necessidades investigativas dos docentes estão relacionadas com os processos de formação em pesquisa e documentação das práticas pedagógicas. Pode-se concluir que as necessidades investigativas nos entrevistados encontram-se satisfeitas e que os conteúdos do programa contribuem na formação em pesquisa dos discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo identificar as necessidades e a relação com a formação continuada e apropriação do conhecimento dos Professores de distintos níveis de ensino discentes e egressos do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016. Com relação a pesquisa bibliográfica realizada para a construção dos referentes teóricos, constatou-se que são escassas as referências em artigos científicos de nossas variáveis transversais: necessidades, formação continuada, perfil de discentes de Programas de Pós-Graduação em Educação Agrícola, apropriação do conhecimento e transferência de conhecimento. Nossa pesquisa abre novas possibilidades no campo da Psicologia aplicada à Educação relacionando a formação continuada com a teoria das necessidades de Maslow e a apropriação do conhecimento, justificando, deste modo, a relevância prática, teórica e metodológica do estudo.

Com os resultados da pesquisa foi possível realizar um perfil geral dos discentes e egressos do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016. Observou-se predominância do gênero feminino na faixa etária compreendida entre os 40 e 49 anos e de estado civil casado, provenientes, majoritariamente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Com relação aos níveis educacionais nos quais ministram aulas, os dados mostram que a imensa maioria do universo da pesquisa ministra aulas no Ensino Técnico e na Educação Superior, desenvolvendo as atividades em zonas urbanas. Para os participantes da pesquisa, a docência é a principal e mais importante atividade. Nesse sentido, destaca-se que a grande maioria possui mais de vinte anos de experiência profissional como professor. As Ciências Humanas é a formação predominante dos participantes, seguido pelas Ciências Exatas e as Ciências Biológicas em menor medida.

É oportuno registrar alguns elementos importantes para caracterizar a amostra e na criação de um perfil geral, com relação à formação continuada, a maioria dos participantes realizou estudos de pós-graduação mediante convênios institucionais, tinham conhecimento sobre o regime de formação por alternância e sobre os conteúdos do programa anterior ao ingresso, existindo uma estreita relação entre esses conteúdos e as disciplinas que ministram atualmente e os Institutos de Educação. Os motivos referidos pelos participantes para ingressar ao programa de pós-graduação são, majoritariamente os relacionados com o aperfeiçoamento docente e a superação profissional vinculada à atividade docente.

O estudo das necessidades indica que realizar um mestrado respondeu principalmente a uma necessidade da prática de ensino, caracterizada por fatores internos e externos, os primeiros são uma tendência a autorrealização onde as atividades estão encaminhadas para o aperfeiçoamento docente e o preenchimento de vazios de conhecimento, e os fatores externos que constituem as necessidades coletivas e exigências do local do trabalho. Mesmo que as atitudes com relação à satisfação de necessidades indiquem que as educativas e pedagógicas são altamente satisfatórias, enquanto as humanas e investigativas em menor medida.

Após a análise feita para esse estudo, uma constatação ganha destaque: o PPGEA - UFRRJ contribui na satisfação de todos os níveis da hierarquia das necessidades. A maioria dos participantes da pesquisa considera que as necessidades básicas, de segurança, sociais, de status, as de auto-realização são atendidas no programa de pós-graduação. Referem que a atualização de conteúdos, as condições do prédio, as relações com docentes e colegas, a metodologia e conteúdos do programa são sumamente satisfatórios no PPGEA - UFRRJ. Infere-se nessa percepção que os discentes e graduados têm uma tendência para a satisfação da necessidade de auto-realização.

A contribuição deste trabalho de pesquisa caminha nesse sentido e espera-se que os resultados alcançados possam contribuir para melhorar em alguma medida o processo de formação técnico, humano e profissional, identificando a relação entre as necessidades e a formação continuada. Com a informação do perfil geral dos discentes e egressos do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola PPGEA – UFRRJ e a descrição das atitudes e necessidades com relação ao programa é possível conhecer melhor a subjetividade dos discentes e contribuir no processo de seleção de novos ingressos.

A relevância do presente trabalho deu-se pela possibilidade de contribuir com os conhecimentos sobre a formação continuada e as necessidades que influenciam na escolha de um programa de pós-graduação. Recomenda-se que novos estudos possam ser feitos no PPGEA - UFRRJ, pesquisando variáveis como interesses, motivações ou satisfação no programa.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ANTUNES, L., MASSUCATTO, N., BERNARTT, M. **A pedagogia da alternância no contexto mundial: educação do campo para a formação do jovem rural.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1673-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1673-0.pdf). Acesso em: 10 março 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011, 229p

BERNARDETE A. GATTI. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK J. A. (Orgs.) **A motivação do aluno.** 3ª. Edição, pp. 9-36. Petrópolis: Vozes.

BRASIL, Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação - Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Resolução Nº 6, De 20 de setembro de 2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base. Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio,** 2007.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores.** Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: INEP, 2009.

\_\_\_\_\_. **MEC Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em debate texto para discussão.** 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 março 2015.

CAMARGO et al. **Las necesidades de formación permanente del docente.** Revista Educación y Educadores, volumen 7. Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana, Colombia, 2004.

CANTINI, A. H. **Metodologia da pesquisa científica.** 2015. Disponível em: <http://www.facol.com/egressos/downloads/Elaboracao03.ppt>. Acesso em: 25 janeiro 2016.

CAPES, **Relatório de Conferência de Proposta.** Disponível em: <https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/relatorios/coleta/envioColeta/dadosBrutos/formRelatorioDadosBrutosEnvioColeta.jsf>. Acesso em: 15 março 2016.

\_\_\_\_\_, **Relatório Trienal de Avaliação.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6908-capes-divulga-resultado-final-da-avaliacao-trienal-2013-apos-analise-de-recursos>. Acesso em: 01 maio 2017.

\_\_\_\_\_, **Relatório de Dados Enviados do Coleta 2017.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 10 novembro 2017.

\_\_\_\_\_, **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010.v.1.[s.d]f. Disponível em: <http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1999. Disponível em: [https://www.academia.edu/7734783/CHIAVENATO\\_Gestao\\_de\\_Pessoas](https://www.academia.edu/7734783/CHIAVENATO_Gestao_de_Pessoas). Acesso em: 25 março 2016.

\_\_\_\_\_, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. Elsevier, 2004

CHIMENTÃO, Lilian. **O significado da formação continuada docente**. 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Universidade Estadual de Londrina, 2009.

CORREIA, José A. **Análise de necessidade na formação de professores**. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1994. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54209/2/44512.pdf>, Acesso em: 10 maio 2017.

DA SILVA, R. **Necessidades de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado Em Educação. João Pessoa, 2006.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia**. Edições Loyola, São Polo, Brasil. 2003.

DIAS, Rosanne Evangelista. **“Perfil” profissional docente nas políticas curriculares**. Currículo, Políticas e Trabalho Docente. Revista Teias v. 15 n. 39. 2014.

DUARTE, Carina Sofia. **Análise das necessidades de formação contínua de professores dos cursos de educação e formação**. Tese de mestrado Ciências da Educação (Formação de Professores), Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. 2009.

EMYGDIO, Maria Odete da Silva. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar**. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

GALINDO, Camila José. **As necessidades de formação continuada de professores: compreensões necessárias ao campo e às práticas formativas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras. 2011. UNESP – Araraquara - SP. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/101590> Acesso em: julho 2015.

GARBOGGINI, Cristiano Amaral Di Giorgi et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos**. São Paulo : Cultura Acadêmica, 2011.

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

HESKETH, J.; COSTA, M. **Comportamento organizacional. Construção de um instrumento para medida de satisfação no trabalho.** Rev. adm. empres. vol.20 no.3 São Paulo, July/Sept. 1980. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75901980000300005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901980000300005), Acesso em: 20 maio 2017.

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

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LEITE, Maíra e BEHRENS Marilda. **A formação continuada dos docentes com a integração de tecnologias.** Revista Intersaberes, Curitiba, 2011. Ano 6, n.12, p. 70- 89.

LIEURY, A. & FENOUILLET, F. (2000). **Motivação e aproveitamento escolar.** Em TODOROV, João e BORGES, Márcio. **O conceito de motivação na psicologia.** Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva. Vol.7 no. 1. São Paulo jun. 2005.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 27. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3):239-262, jul./set., 1993.

NASCIMENTO, M. das G. **A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática.** Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Caderno Temático, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000. Em CHIMENTÃO, Lilian. **O significado da formação continuada docente.** 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Universidade Estadual de Londrina, 2009.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: Origens da pedagogia da alternância no Brasil.** Vitória: EDUFES, 2012.

NOVAIS, J. **A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás.** Revista Nera – ANO 14, Nº. 18 – JANEIRO/JUNHO DE 2011

NÚÑEZ, Isauro. **Estudo das necessidades formativas de professores (as) do ensino médio no contexto das reformas curriculares.** 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t089.pdf> , Acesso em: 20 maio 2017.

REHEM, Cleunice M. **O professor da educação profissional: que perfil corresponde aos desafios contemporâneos?** Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/311/boltec311d.htm> Acesso em: maio 2016.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2010. 334 p.

ROBINS, Stephen P. **Comportamento organizacional**. 11 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A Análise de Necessidades na Formação de Professores**. Porto: Porto Editora, col. Ciências da Educação. 1993.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

SAMPAIO, Jáder. **O Maslow desconhecido: uma revisão de seus principais trabalhos sobre motivação**. R. Adm., São Paulo, v.44, n.1, p.5-16, jan./fev./mar. 2009.

SAMPAIO, Marize. **O perfil dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, UFRRJ. 2016

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin**. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>, Acesso em: 2 maio 2017.

TEIXEIRA, E., Bernartt, M., Alves, G. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa**. Educação e Pesquisa vol.34 no.2 São Paulo May/Aug. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000200002>. Acesso em: 5 maio 2017.

TODOROV, João e BORGES, Márcio. **O conceito de motivação na psicologia**. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva. Vol. 7 no.1 São Paulo jun. 2005. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-55452005000100012](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452005000100012) Acesso em: fevereiro 2016.

UFRRJ. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. **Disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola**. Disponível em: <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/estrutura-curricular-2/>, Acesso em: 05 agosto de 2017.

\_\_\_\_\_, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. **Estrutura do Programa**. Disponível em: <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/estrutura-curricular-3/>, Acesso em: 10 maio 2017.

\_\_\_\_\_, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. **História do PPGEA - UFRRJ**. Disponível em: <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/historia-do-ppgea>, Acesso em: 5 maio 2017.

\_\_\_\_\_, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. **Perfil dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**. Disponível em: <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/apresentacao>. Acesso em: 05 agosto 2017.

VELLOSO, Jacques. **Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior e Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 583-611, set./dez. 2004.

ZANELLI, José. **Formação profissional e atividades de trabalho: análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais**. Tese doutoral, Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 1992.

## **7. ANEXOS**

### **ANEXO 01**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PARA DISCENTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO PPGEA – UFRRJ.**

#### **Esclarecimentos**

Este é um convite para você participar da pesquisa: “PROFESSORES DO ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO: RELAÇÃO ENTRE NECESSIDADES E FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE”, que tem como pesquisador responsável Pedro Gabriel Marcano Molano, Matrícula 201523150057-2.

Trata-se de uma pesquisa de mestrado, realizada sob a orientação do professor Dr. Gabriel de Araujo (UFRRJ), que tem como objetivo identificar quais são as necessidades e sua relação com a formação continuada e apropriação do conhecimento de ciência, tecnologia e inovação nos professores do ensino Profissional Técnico de Nível Médio discentes do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da UFRRJ no período 2016 - 2017.

A importância do presente estudo justifica-se, pois abre novas possibilidades no campo da Psicologia aplicada à Educação, permitindo conhecer e descrever quais elementos psicológicos estão presentes na apropriação da informação e do conhecimento nos docentes de ensino médio e na formação continuada docente, justificando, deste modo, a relevância prática, teórica e metodológica do estudo.

A sua participação nesta pesquisa envolve uma previsão de riscos mínimos, pois concerne apenas em responder um questionário, sendo tomadas precauções quanto a identidade dos discentes. Os dados do presente estudo serão guardados e analisados em sigilo. Tais dados não serão disponibilizados para terceiros. A divulgação dos resultados ocorrerá em eventos e publicações científicas e será feita de forma a não identificar os voluntários.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer etapa do estudo, sem nenhum prejuízo para você ou para a pesquisa. Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido (a), caso solicite.

Toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente a Pedro Gabriel Marcano Molano (endereço para contato no fim da página). Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Declaro que entendi os objetivos desta pesquisa, sua forma de realização e divulgação, os riscos e benefícios envolvidos, bem como, os meus direitos. Sendo assim, eu concordo em participar voluntariamente da pesquisa: “PROFESSORES DO ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO: RELAÇÃO ENTRE NECESSIDADES E FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE”.

### **Assinatura do participante da pesquisa**

---

### **Assinatura do pesquisador responsável**

---

### **CONTATOS:**

**Pesquisadora responsável: Pedro Gabriel Marcano Molano**

Rua: Joao Alberto Simoes Jr. Quadra 15, Lote 8º Boa Esperança, Seropédica - RJ. CEP 23894474. Telefone: (21) 993207913

e-mail: [pemarmol@hotmail.com](mailto:pemarmol@hotmail.com)

---

**Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ**

## **ANEXO 2**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

### **Carta de Anuência**

Prezada Dra. Rosa Cristina Monteiro.

Coordenadora Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “PROFESSORES DO ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO: RELAÇÃO ENTRE NECESSIDADES E FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE”, a ser realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro PPGEA – UFRRJ, será realizada pelo aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ Pedro Gabriel Marcano Molano sob a orientação do Prof. Dr. Gabriel de Araujo com o objetivo de identificar quais são as necessidades e sua relação com a formação continuada e apropriação do conhecimento de ciência, tecnologia e inovação nos professores do ensino Profissional Técnico de Nível Médio discentes do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da UFRRJ no período 2016 – 2017. Para o cumprimento de tal objetivo, será necessário, portanto, a realização de questionário e entrevistas aos discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro. Ao mesmo tempo, solicitamos autorização para que o nome desta instituição possa constar na dissertação desse mestrado, bem como em futuras publicações na forma de Artigos Científicos.

Ressaltamos que os dados coletados serão tratados de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que versa sobre a Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Coordenação, agradecemos

antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Seropédica, 01 de agosto de 2016.

Pedro Gabriel Marcano Molano  
Pesquisador Responsável

<input type="checkbox"/> <b>Concordamos com a solicitação</b>	<input type="checkbox"/> <b>Não concordamos com a solicitação</b>
---	---

---

Dra. Rosa Cristina Monteiro.  
Coordenadora Geral Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Universidade  
Federal Rural Do Rio De Janeiro PPGA – UFRRJ

## ANEXO 3

### ENTREVISTA PARA DOCENTES

Prezado (a) Colega.

Esta entrevista faz parte de um trabalho de pesquisa sobre as necessidades dos Professores de distintos níveis de Ensino discentes e graduados do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2016. Desde já agradecemos.

Pedro Gabriel Marcano (Mestrando) e Dr. Gabriel Araújo Dos Santos (Orientador)

#### INFORMACAO GERAL:

1. Qual é a sua idade? \_\_\_\_\_
2. Possui graduação em que área? \_\_\_\_\_
3. Nível de ensino donde ministra aulas \_\_\_\_\_
4. Possui estudos complementares de pós-graduação depois do PPGEA – UFRRJ?

#### PERGUNTAS ABERTAS:

1. Por que decidiu realizar um mestrado no PPGEA - Educação Agrícola?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Enumere três aspectos positivos e negativos do PPGEA – UFRRJ.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. O que é ou o que você entende por necessidade?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Na sua opinião, considera que o PPGEA contribuiu / contribui na satisfação de necessidades nos aspectos a seguir?
  - a. Conforto pessoal (condições do PPGEA, características do prédio, ventilação, iluminação).  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - b. Fisiológico / alimentação (fadiga, fome, sede).  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - c. Segurança e proteção contra danos físicos e emocionais.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - d. Afeição, aceitação, amizade e sensação de pertencer a um grupo.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - e. Fatores internos: autoestima, autoconceito, realização e autonomia - Fatores externos: estima, status, reconhecimento e atenção.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

f. Possibilidade de aperfeiçoamento na docência.

---

---

g. Melhoria de funções sociais – psicológicas.

---

---

Na sua opinião o PPGEA -UFRRJ contribui na satisfação de necessidades Educativas?

Completamente \_\_\_\_\_ Médio \_\_\_\_\_ Nada\_\_\_\_\_

---

---

Na sua opinião o PPGEA -UFRRJ contribui na satisfação de necessidades Pedagógicas?

Completamente \_\_\_\_\_ Médio \_\_\_\_\_ Nada\_\_\_\_\_

---

---

Na sua opinião o PPGEA -UFRRJ contribui na satisfação de necessidades Humanas?

Completamente \_\_\_\_\_ Médio \_\_\_\_\_ Nada\_\_\_\_\_

---

---

Na sua opinião o PPGEA -UFRRJ contribui na satisfação de necessidades Investigativas?

Completamente \_\_\_\_\_ Médio \_\_\_\_\_ Nada\_\_\_\_\_

---

---

## ANEXO 4

### Questionário para Docentes (discentes e graduados) do PPGEA -UFRRJ

Questionário para Docentes (discentes e graduados) do PPGEA -UFRRJ

Prezado(a) Colega,

Este questionário destina-se à coleta de dados para subsidiar minha pesquisa de mestrado. O objetivo é identificar as necessidades e sua relação com a formação continuada dos Professores de distintos níveis de Ensino do PPGEA – UFRRJ no período 2003 – 2016. Contamos com a sua colaboração para o êxito da pesquisa. Suas informações serão muito importantes para consolidar esta investigação científica e com os dados obtidos poderão ajudar no aperfeiçoamento do PPGEA – UFRRJ.

Será garantido o sigilo das informações prestadas. Sua participação é voluntária e espontânea. Desde já agradecemos.

Pedro Gabriel Marcano (Mestrando) e Dr. Gabriel Araújo Dos Santos (Orientador).

1. Qual é a sua idade?

Marque todas que se aplicam.

- 20 a 29
- 30 a 39
- 40 a 49
- 50 ou mais

2. Qual é seu sexo?

Marque todas que se aplicam.

- Masculino
- Feminino

3. Qual é seu estado civil?

Marque todas que se aplicam.

- Solteiro (a).
- Casado (a).
- Separado (a) / divorciado (a)
- Viúvo (a).
- União estável

4. Você ministra aulas em quais níveis educacionais?

Marcar apenas uma oval.

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Educação de Jovens e Adultos
- Ensino Técnico
- Educação Superior

5. Possui graduação em que área?

Marque todas que se aplicam.

- Ciências exatas
- Ciências biológicas
- Ciências humanas

6. Especifique a sua graduação:

---

7. Possui estudos complementares de pós-graduação?

Marque todas que se aplicam.

- Nenhum
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

8. Formou-se em Universidade?

Marque todas que se aplicam.

- Pública
- Privada

9. Quantos anos de experiência profissional?

Marque todas que se aplicam.

- Menos de cinco (5) anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 20 anos
- Mais de vinte (20) anos

10. A docência (ensino) em ordem de importância é

Marque todas que se aplicam.

- Sua atividade profissional principal
  - Sua atividade profissional secundária
  - Sua atividade profissional terciária
  - Outro:
- 

11. Desenvolve sua atividade profissional em

Marque todas que se aplicam.

- Zona urbana
  - Zona rural
  - Outro:
- 

12. Como conheceu o PPGEA -UFRRJ?

Marque todas que se aplicam.

- Recomendação de um amigo que já fez mestrado no PPGEA

- Pelo site de UFRRJ
  - Notícias da CAPES – CNPq
  - Pesquisa no Google
  - Pelo meu trabalho (convênios institucionais)
  - Outro:
- 

13. Tem algum conhecimento sobre o regime de formação por alternância?

Marque todas que se aplicam.

- Sim
- Não
- Uma noção mínima

14. Por que decidiu realizar um mestrado?

Marque todas que se aplicam.

- Melhorar o desempenho laboral
  - Atualizar conteúdos
  - Por ordem da minha instituição laboral
  - Melhorar meu salário
  - Superação profissional
  - Superação personal
  - Outro:
- 

15. Por que decidiu educação agrícola?

Marque todas que se aplicam.

- Tem relação direta com meu trabalho docente atual
  - Para continuar com minhas linhas de trabalho
  - Gosto da educação agrícola e a vida rural
  - No futuro espero trabalhar com educação agrícola
  - O PPGEA fica próximo do meu trabalho e casa
  - Não consegui vagas em nenhum outro programa
  - Outro:
- 

16. A Educação agrícola tem relação com sua atividade na docência?

Marque todas que se aplicam.

- Muito
- Pouco
- Nada

17. No seu caso, realizar um mestrado responde a que tipo de necessidade?

Marque todas que se aplicam.

- Necessidades coletivas
- Necessidades próprias
- Necessidades da prática de ensino
- Necessidades específicas da instituição de trabalho

- Outro:
- 

18. O PPGEA -UFRRJ maiormente contribui na satisfação de necessidades

Marque todas que se aplicam.

- necessidades básicas ou fisiológicas
- necessidades de segurança
- necessidades sociais ou de associação
- necessidades de status ou Auto Estima
- necessidades de auto-realização
- Todas as alternativas anteriores

### **Escala Likert.**

A realização de estudos de pós-graduação no PPGEA – UFRRJ:

Responda seu nível de concordância com as afirmações a seguir

19. Considero os estudos de pós-graduação, seus princípios e valores e os processos educativos gerais importantes para o desenvolvimento social.

Marque todas que se aplicam.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

20. Poderia me ajudar a enfrentar os desafios e brindar soluções na educação e as dinâmicas sociais.

Marque todas que se aplicam.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

21. Contribuirá na pedagogia, geração e transmissão de conhecimento nas disciplinas que ministro na atualidade.

Marque todas que se aplicam.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

22. Poderiam ser de utilidade para melhorar o processo ensino – aprendizagem em quanto: teoria, prática, didática e epistemologia.

Marque todas que se aplicam.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

23. Satisfaz a necessidade de desenvolvimento individual, social e profissional.

Marque todas que se aplicam.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

24. Poderia contribuir na melhora da minha imagem pessoal e autoestima.

Marque todas que se aplicam.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

25. Contribuíram no meu trabalho na prática pedagógica e na criação de novos problemas de pesquisa.

Marque todas que se aplicam.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

26. São importantes para criar habilidades individuais a partir da criação e consolidação de grupos de estudos (construção coletiva do conhecimento)

Marque todas que se aplicam.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

Powered by: Google Forms

[https://docs.google.com/forms/d/1JF\\_mnPcCOmJFW0eClc6owwnucabru9i5A6Y-wD5Ij9Y/edit](https://docs.google.com/forms/d/1JF_mnPcCOmJFW0eClc6owwnucabru9i5A6Y-wD5Ij9Y/edit)